

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE
LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
GENEVIÈVE CARPENTIER-BUJOLD

DIFFICULTÉS DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS DU PRIMAIRE
SUR LE PLAN DE LEUR COMPÉTENCE SCRIPTURALE ET RÉPERCUSSIONS
SUR LEUR INSERTION PROFESSIONNELLE

AVRIL 2014

Sommaire

L'insertion professionnelle des enseignants est problématique dans plusieurs pays du monde, notamment en raison de la lourdeur des tâches professionnelles. Malgré le fait que plusieurs de ces tâches nécessitent le recours à l'écriture, certains étudiants qui terminent leur formation initiale ne semblent pas maîtriser suffisamment la compétence scripturale qui est requise pour la réalisation des tâches inhérentes au domaine de l'éducation. Dans cette perspective, notre question de recherche est : quelles sont les répercussions des difficultés déclarées dans la compétence scripturale d'enseignants débutants du primaire lors de leur insertion professionnelle? En nous référant aux différentes dimensions de la compétence scripturale et à la conceptualisation de l'insertion professionnelle de Vallerand (2008), nous avons tenté de décrire les difficultés dans la compétence scripturale et les répercussions de celles-ci sur les tâches professionnelles et l'insertion professionnelle d'enseignants débutants à l'aide de stratégies de collecte et d'analyse de données mixtes. Nous avons analysé 44 questionnaires fermés dûment complétés et nous avons effectué des entrevues semi-dirigées avec 11 enseignantes débutantes qui témoignaient avoir des difficultés dans la compétence scripturale. À partir des données recueillies, nous avons fait des analyses quantitatives pour les questionnaires et nous avons effectué une analyse de contenu par un codage thématique des entrevues réalisées. Selon ces analyses, les savoirs linguistiques (orthographe lexicale et grammaticale, ponctuation et syntaxe) de la compétence scripturale sont les plus problématiques pour les participantes. Aussi, leurs difficultés ont des répercussions sur certaines tâches professionnelles, particulièrement l'enseignement, la planification et la correction. Finalement, les répercussions sur l'insertion professionnelle sont nombreuses et c'est particulièrement le rapport aux autres et le développement de l'identité professionnelle qui sont affectés par les difficultés dans la compétence scripturale.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Table des matières</i>	iii
<i>Liste des tableaux</i>	vii
<i>Remerciements</i>	viii
Introduction	1
Chapitre I : Problématique	4
Difficultés liées à l’insertion professionnelle.....	5
Conséquences de ces difficultés	6
Tâches professionnelles.....	8
Difficultés des étudiants dans la compétence scripturale.....	10
Compétence professionnelle liée à l’écriture	11
Question de recherche et objectifs spécifiques.....	12
Avantages et limites liés à la problématique.....	13
Chapitre II : Cadre théorique.....	15
Insertion professionnelle.....	16
<i>Définition du concept d’insertion professionnelle</i>	16
Durée de l’insertion professionnelle.....	18
<i>Conceptualisation de l’insertion professionnelle</i>	19
Construction et consolidation des savoirs	22
Développement du rapport aux autres	24
Développement de l’identité professionnelle.....	25
Acquisition de la culture institutionnelle.....	26
Compétence scripturale	27
<i>Dimension épistémique</i>	29
Savoirs linguistiques.....	30
Processus d’écriture	31

Genre textuel	35
Fonction épistémique	36
<i>Dimension affective</i>	37
<i>Dimension axiologique</i>	38
Chapitre III : Méthodologie	40
Type de recherche et approche méthodologique.....	41
Échantillonnage.....	43
Instruments de collecte de données	43
<i>Questionnaire fermé</i>	44
<i>Entrevue semi-dirigée</i>	46
Méthodes d'analyse des données	48
Déroulement de la recherche	49
<i>Pré expérimentation et validation</i>	49
Questionnaire	49
Entrevue semi-dirigée	49
<i>Recrutement</i>	50
<i>Analyse des résultats</i>	51
Avantages et limites liés à la méthodologie	52
Chapitre IV : Résultats de la recherche.....	54
Portrait des participantes.....	55
Difficultés dans la compétence scripturale	58
<i>Dimension épistémique de la compétence scripturale</i>	59
Savoirs linguistiques.....	59
Processus d'écriture	63
Savoirs liés aux genres textuels	67
Fonction épistémique	71
<i>Dimension affective de la compétence scripturale</i>	77
<i>Dimension axiologique de la compétence scripturale</i>	81
<i>Synthèse des résultats portant sur les difficultés dans la compétence scripturale</i> ..	85

Répercussions sur les tâches professionnelles	86
<i>Tâches éducatives</i>	92
Cours et leçons	92
Encadrement.....	95
<i>Tâches complémentaires</i>	97
Réunions d'équipe niveau ou cycle.....	97
<i>Tâches personnelles</i>	98
Planification d'activité d'enseignement.....	98
Correction et consignation des résultats.....	100
<i>Synthèse des résultats pour les tâches professionnelles</i>	104
Répercussions sur l'insertion professionnelle.....	104
<i>Construction et consolidation des savoirs</i>	107
<i>Développement du rapport aux autres</i>	109
Rapport aux élèves	110
Rapport aux parents	113
Rapport aux collègues.....	114
Rapport à la direction.....	116
Rapport aux autres (autres).....	117
<i>Développement de l'identité professionnelle</i>	118
Connaissance de soi en tant qu'enseignant.....	118
Estime de soi	120
Conception de son rôle en tant qu'enseignant.....	122
<i>Acquisition de la culture institutionnelle</i>	123
Connaissance de la clientèle	123
<i>Synthèse des résultats pour l'insertion professionnelle</i>	124
Chapitre V : Discussion des résultats de la recherche.....	126
Premier objectif spécifique : identifier les difficultés déclarées éprouvées par des enseignants débutants du primaire dans la compétence scripturale.....	127

Deuxième objectif spécifique : décrire les tâches professionnelles de ces enseignants qui sont affectées par leurs difficultés déclarées.....	131
Troisième objectif spécifique : décrire les répercussions de ces difficultés sur l’insertion professionnelle de ces enseignants	135
<i>Retombées de la recherche</i>	142
Conclusion.....	144
<i>Regard sur les recherches futures</i>	148
Références.....	152
Appendice A. Formulaire de consentement et courriel de recrutement.....	166
Appendice B. Questionnaire sur la maîtrise de la compétence scripturale	171
Appendice C. Tableau de spécification	178
Appendice D. Canevas d’entretien semi-dirigé.....	181
Appendice E. Grille de codage	188

Liste des tableaux

Tableau 1. Tâches professionnelles enseignantes	9
Tableau 2. Dimension épistémique de la compétence scripturale	30
Tableau 3. Caractéristiques de l'échantillon pour les questionnaires	56
Tableau 4. Caractéristiques de l'échantillon pour les entrevues	57
Tableau 5. Résultats des questions 9b, 9c, 9e et 9f	60
Tableau 6. Résultats de la question 2	64
Tableau 7. Résultats de la question 4	68
Tableau 8. Termes et occurrences de la question 7c	72
Tableau 9. Résultats des questions 9d, 9g, 9h et 9j	75
Tableau 10. Termes et occurrences de la question 7a	79
Tableau 11. Résultats pour la question 6a, 6b, 6c et 6d	82
Tableau 12. Termes et occurrences de la question 7d	83
Tableau 13. Résultats de la question 1	87
Tableau 14. Résultats de la question 1 pour les enseignantes qui font de la suppléance journalière	89
Tableau 15. Occurrences des codes des tâches professionnelles	91
Tableau 16. Occurrences des codes de l'insertion professionnelle	106
Tableau 17. Tableau de spécifications	179
Tableau 18. Grille de codage	189

Remerciements

Mes premiers remerciements reviennent aux enseignantes qui ont participé à ce projet de recherche. Je remercie également le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et l'Équipe de recherche en littératie et inclusion de l'UQO (ÉRLI) qui m'ont offert des bourses d'études. Merci à Judith Émery-Bruneau et Sandrine Turcotte, les correctrices de ce mémoire.

J'aimerais remercier Lizanne Lafontaine, ma directrice de recherche, qui m'a guidée et conseillée tout au long du processus. Je souhaite également remercier Mylène Leroux, ma codirectrice de recherche, pour ses conseils judicieux et son écoute. Merci pour la confiance qu'elle a eue en moi lors de mes contrats d'assistante de recherche; les responsabilités qu'elle m'a confiées m'ont permis de faire de multiples apprentissages.

Je tiens en outre à remercier mes parents, ma mère Louise, mon père Serge ainsi que mes beaux-parents Denise et Daniel qui sont des grands-parents exceptionnels. Merci de bercer, de consoler et de stimuler mon petit Émile pour me laisser le temps de travailler. Merci à André, mon parrain doctorant, pour son écoute et ses mots rassurants. Pour leur support indéniable, mais surtout pour les soirées à décrocher et à parler d'autres choses, merci à mes amis Julien, Mélissa, Jean-Pascal, Claudia, Nicolas, Pascale, Abdou, Vincent, Susie, Marie-David, Frédéro et Maryline. Un merci spécial à mon conjoint Marc-André pour son écoute, sa compréhension et son humour. Merci d'avoir compris mon choix de poursuivre mes études supérieures durant ma grossesse puis durant mon congé de maternité. Sans son appui et son indéfectible dévouement, je n'y serais pas parvenue.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche est ancré dans la convergence de plusieurs études expliquant que de nombreux enseignants débutants ont le sentiment d'être débordés par rapport aux tâches professionnelles qu'ils doivent accomplir (Beckers, 2007; Martineau & Presseau, 2003; Mukamurera, 2004; Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008). Ce sentiment de ne pas suffire à la tâche peut affecter négativement l'insertion professionnelle. De plus, plusieurs tâches professionnelles requièrent l'usage de l'écriture (écrire au tableau, rédiger des examens, corriger des situations d'écriture, etc.) et, conséquemment, l'on peut se demander si le fait d'avoir des difficultés en français écrit pourrait rendre ces tâches plus laborieuses. Dans le même ordre d'idées, des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) ne semblent pas maîtriser suffisamment la compétence scripturale, requise pour effectuer leurs tâches professionnelles (Larose, 2001; Lefrançois, Laurier, Lazure & Claing, 2005). Ainsi, il est possible de penser que des lacunes dans la compétence scripturale puissent entraîner des difficultés dans la réalisation de certaines tâches professionnelles et, ainsi, avoir certaines répercussions sur l'insertion professionnelle.

Alors que plusieurs recherches ont tenté d'identifier les difficultés de l'insertion professionnelle et les conditions de travail des enseignants débutants, aucune étude à notre connaissance n'a tenté à ce jour d'établir un lien entre les difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle et les difficultés dans la compétence scripturale. Un vide scientifique semble exister dans les écrits scientifiques et nous souhaitons y remédier, du

moins partiellement, par le biais de cette recherche. Nous présentons, dans le premier chapitre, la problématique des débuts dans la profession enseignante et les difficultés éprouvées dans la réalisation des différentes tâches professionnelles, dont celles requérant l'écriture, et nous exposons les lacunes de certains étudiants postsecondaires en ce qui a trait à la compétence scripturale. Nous exposons également notre question de recherche, nos objectifs spécifiques ainsi que les avantages et les limites envisagées. Le deuxième chapitre est consacré à la présentation des deux concepts sur lesquels s'appuie cette recherche, soit l'insertion professionnelle et la compétence scripturale. Dans le troisième chapitre, nous présentons notre méthodologie, c'est-à-dire le type de recherche, l'échantillonnage, l'aperçu des outils méthodologiques et les méthodes d'analyse des données employés afin d'effectuer cette recherche. Puis, nous exposons, respectivement aux chapitres quatre et cinq, les résultats de nos analyses et la discussion des résultats. Finalement, nous terminons avec une conclusion en proposant différentes pistes pour des recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre a pour but d'exposer les éléments problématiques qui sous-tendent cette recherche ainsi que la question et les objectifs spécifiques de recherche. Afin d'y parvenir, nous dressons dans un premier temps la liste des difficultés vécues par les enseignants débutants durant leur insertion professionnelle et nous exposons dans un deuxième temps les conséquences possibles de ces difficultés. Aussi, nous présentons les résultats de certaines recherches à propos des difficultés dans la compétence scripturale d'étudiants québécois et nous faisons état de l'importance de la compétence scripturale par le biais du référentiel des compétences professionnelles enseignantes (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001b) et des différentes tâches professionnelles liées au domaine de l'éducation. À la suite de ces constats, nous présentons notre question de recherche ainsi que nos objectifs spécifiques. Nous terminons en exposant les avantages ainsi que les limites de la recherche.

Difficultés liées à l'insertion professionnelle

Le passage de la formation initiale vers la pratique est nommé insertion professionnelle et peut s'avérer laborieux, car plusieurs enjeux caractérisent cette période (Martineau & Vallerand, 2006; Nadot, 2003). Ainsi, les enseignants débutants, qui ont cinq années d'expérience ou moins (Martineau & Ndoreraho, 2006), peuvent vivre un ou plusieurs problèmes qui rendent leur insertion professionnelle ardue. Ces problèmes ont été largement documentés par la communauté scientifique et les principales difficultés recensées sont notamment : 1) les difficultés d'ordre personnel qui

surviennent dans la vie privée des débutants (Bédard, 2000; Martineau & Bergevin, 2007); 2) les difficultés socioprofessionnelles qui rendent l'intégration sociale dans le milieu professionnel laborieux (Beckers, 2007); 3) les difficultés pédagogiques et didactiques liées notamment à la gestion de classe et à la discipline (Beckers, 2007; Mukamurera, 2004; Mukamurera et al., 2008); 4) les difficultés liées à l'isolement professionnel et à l'absence de collaboration due à l'individualisme du milieu professionnel enseignant (Martineau & Ndoreraho, 2006; Mukamurera, 2008; Mukamurera et al., 2008); 5) les difficultés liées à la précarité des emplois et les difficultés de mobilité professionnelle engendrée par le changement fréquent de poste (Beckers, 2007; Martineau & Corriveau, 2000; Mukamurera, 2008); 6) les difficultés liées aux attentes institutionnelles dues au fait que les enseignants débutants doivent accomplir des tâches similaires, voire plus difficiles, que les enseignants d'expérience (Epperson, 2004; Gervais, 1999; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001); 7) les difficultés engendrées par le manque d'accompagnement lors de l'insertion professionnelle (Martineau & Ndoreraho, 2006; Mukamurera, 2008). Ces difficultés peuvent avoir des répercussions négatives pour les enseignants débutants et nous relatons, dans la prochaine section, les conséquences possibles de ces difficultés.

Conséquences de ces difficultés

La charge de travail élevée peut être une source importante de stress, d'insomnie et de dépression chez les enseignants débutants (Martineau & Vallerand, 2005; Royer et al., 2001). Dans une étude menée par Mukamurera et al. (2008), 88 % des répondants affirment que la charge de travail élevée est l'obstacle le plus difficile à surmonter lors

de l'insertion. En outre, cela peut entraîner un manque de confiance et peut nuire au sentiment d'efficacité professionnelle (Martineau & Presseau, 2003). Aussi, le stress dû à une surcharge de travail nuit à l'enseignement, amplifie l'impatience et diminue le renforcement positif fait aux élèves (Cossette, 1999). Martineau et Mukamurera (2012) affirment que lorsque les problèmes rencontrés par les débutants ne sont pas reconnus et qu'il n'y a pas de moyens concrets mis en place pour les soutenir, il est possible que ces nouveaux enseignants souffrent de problèmes physiques ou psychologiques.

L'attrition professionnelle est aussi une conséquence des difficultés et est un enjeu de taille puisque 15 % des enseignants débutants quitteraient la profession lors de la première année de travail et plus de 50 % lors des cinq premières années aux États-Unis (Feeney Jonson, 2008; Ingersoll, 2001), entre 15 et 20 % durant les cinq premières années au Québec (Martel, Ouellette & Ratté, 2003) et 30 % dans les 24 premiers mois en Ontario (Duchesne, 2008). Aussi, 24 % des participants de l'étude de Mukamurera et al. (2008) indiquent que les tâches lourdes et difficiles sont le principal motif d'abandon ou de remise en question de leur carrière. De plus, plusieurs études mentionnent que les enseignants débutants qui quittent la profession sont souvent les enseignants les plus prometteurs qui vivent des difficultés liées à leur insertion professionnelle (Curtis, 2005; Epperson, 2004; Lee, 2005).

Dans le même ordre d'idées, Mukamurera (2006) affirme que des enseignants abandonnent la profession moralement, psychologiquement et physiquement. Toutefois, d'autres débutants abandonnent pour des raisons morales ou psychologiques, mais restent physiquement. Cela peut être dû à la stabilité perçue et au besoin monétaire.

Mukamurera et al. (2008) soutiennent que certains enseignants, n'arrivant pas à surmonter la charge élevée des tâches professionnelles, abdiquent sur les plans émotionnels et affectifs tout en restant physiquement présents à l'école. Cela peut influencer négativement le soutien octroyé aux élèves, la motivation de ces derniers, etc. Considérant tous ces impacts potentiels en lien avec une surcharge de travail, il importe de nous pencher sur les tâches professionnelles des enseignants débutants.

Tâches professionnelles

Selon la Centrale des syndicats du Québec (CSQ, 2005) et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2011), la tâche professionnelle enseignante est divisée en trois grandes catégories : 1) la tâche éducative; 2) la tâche complémentaire; 3) la tâche personnelle. Nous présentons plus en détail ces différentes tâches au tableau 1.

Tableau 1
Tâches professionnelles enseignantes

Tâche éducative	Tâche complémentaire	Tâche personnelle
23 heures/semaine	4 heures/semaine	5 heures/semaine
<ul style="list-style-type: none"> • Périodes d'enseignement • Surveillance en classe • Récupération • Encadrement • Activités parascolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Surveillances lors de l'accueil des élèves • Surveillances des élèves lors des déplacements • Suivis pédagogiques • Rencontres (bulletin et plan d'intervention) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres collectives (équipe-école) • Rencontres de parents • Planification et élaboration d'activités d'enseignement • Planification et élaboration d'outils de gestion de classe • Planifications des évaluations • Correction et consignation des résultats

Nous constatons que l'usage de l'écriture est requis dans tous les types de tâches : 1) tâche éducative : écrire au tableau (notes de cours, explications, remue-méninges, etc.), communiquer par écrit avec les parents : lettres, mot à l'agenda, etc. ; 2) tâche complémentaire : consignation du suivi pédagogique, écriture des plans d'intervention, prise de notes lors des rencontres; 3) tâche personnelle : rédiger des dictées, corriger spontanément des écrits d'élèves, corriger des situations d'écriture, composer des situations d'apprentissage, etc. (MÉQ, 2001b; Tardif & Lessard, 2004).

Des trois types de tâches professionnelles, la tâche personnelle semblerait être celle qui demande plus de temps que prévu et qui ferait intervenir le plus l'écriture, et « cette conjoncture est propice à l'émergence chez les enseignants du sentiment d'être débordé, de n'être pas en mesure de suffire à la tâche, bref, de ressentir un sentiment d'incompétence pédagogique » (Martineau & Presseau, 2003, p. 57). Finalement, les tâches reliées à l'écriture peuvent être laborieuses sur le plan grammatical pour les enseignants débutants ayant des difficultés dans la maîtrise du français écrit et pourraient peut-être contribuer au sentiment d'être dépassé par la charge de travail.

Difficultés des étudiants dans la compétence scripturale

La compétence scripturale se définit comme étant « la capacité de produire du sens par l'écrit sans qu'il y ait transit par l'oral, par l'appropriation des outils sémiotiques et matériels de l'écrit; c'est développer le contrôle de son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, commente, structure, manipule et transforme » (Chartrand, 2000, p. 26). Les résultats et les recommandations de plusieurs recherches et rapports convergent vers la piètre qualité de la compétence scripturale de plusieurs étudiants québécois (Larose, 2001; Lefrançois et al. 2005). En 2001, Larose a évalué la compétence à écrire de 1 156 étudiants universitaires des domaines de l'éducation et des sciences au moyen de tests diagnostiques. Il a relevé que ces étudiants manifestaient les difficultés langagières suivantes : 75 % d'entre eux avaient des lacunes en ce qui a trait au vocabulaire, 70 % en conjugaison, 61 % avec les accords des participes passés et 50 % en syntaxe. Ces étudiants universitaires éprouvaient donc des difficultés marquées sur le plan de la compétence scripturale. Pour leur part, Lefrançois

et al. (2005) affirment que les 33 étudiants universitaires du département d'éducation sélectionnés dans le cadre de leur recherche commettaient 23,68 erreurs pour 250 mots lors de la rédaction d'un texte descriptif. Les erreurs recensées se rapportaient à l'orthographe lexicale et grammaticale, à la conjugaison et à la syntaxe. Pourtant, comme nous l'avons précédemment exposé, la compétence scripturale est omniprésente dans les tâches professionnelles des enseignants et des difficultés liées à cette compétence pourraient les alourdir davantage. Maurais (1999) indique d'ailleurs que les enseignants québécois enseignent mal le français parce qu'ils le connaissent mal. Selon nos connaissances, aucune étude sur la maîtrise du français écrit par les étudiants en formation initiale à l'enseignement n'a été faite depuis 2005. Il est donc légitime de nous questionner sur les liens possibles entre les difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle et les lacunes dans la compétence scripturale des enseignants débutants.

Compétence professionnelle liée à l'écriture

L'importance de la compétence scripturale dans le travail des enseignants est mise en évidence dans le référentiel des compétences professionnelles à l'usage des universités (MÉQ, 2001b). En effet, la compétence professionnelle 2 consiste à : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'écrit et à l'oral, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (p.69). Sur les six composantes de cette compétence, quatre sont directement liées à la compétence scripturale : 1) respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs; 2) communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte; 3) chercher constamment à

améliorer son expression orale et écrite; 4) corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites. Cette compétence signifie donc que les étudiants doivent maîtriser le contenu théorique de la langue et être capables de le mettre en pratique dans les productions écrites professionnelles afin d'obtenir leur diplôme et de pouvoir entrer dans la profession. Quelques études ont investigué les difficultés dans la compétence scripturale d'étudiants universitaires en formation initiale à l'enseignement au Québec (Larose, 2001; Lefrançois et al., 2005; Maurais, 1999), mais celles-ci ne font pas de liens avec d'éventuelles difficultés dans l'insertion professionnelle d'enseignants débutants. Toutefois, au regard de ce que nous avons vu plus tôt, nous pouvons penser que des difficultés liées à cette compétence pourraient avoir des effets négatifs sur l'insertion professionnelle.

Question de recherche et objectifs spécifiques

En somme, en dépit de la prescription faite par le MÉQ dans son référentiel des compétences professionnelles (2001b), de l'obligation de réussite du test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE), test exigé pour tout étudiant voulant obtenir son brevet d'enseignement, de l'adoption d'une politique sur la langue écrite dans chaque université et de l'existence des centres d'aide en français écrit (CAFÉ) qui offrent des mesures d'aide personnalisée, Lefrançois (2004), Lefrançois et al. (2005) ainsi que Maurais (1999) soutiennent que plusieurs étudiants terminent leur BEPEP avec une maîtrise insuffisante de la compétence scripturale. Ainsi, Lefrançois (2004) indique que ces étudiants ont des lacunes liées à des connaissances sur la langue incorrectes et insuffisantes.

En tenant compte des difficultés engendrées par l'insertion professionnelle, de l'importance de la compétence scripturale dans les tâches professionnelles et des difficultés éprouvées dans cette compétence par des enseignants débutants, nous posons la question suivante : quelles sont les répercussions des difficultés déclarées dans la compétence scripturale d'enseignants débutants du primaire lors de leur insertion professionnelle? De cette question découle trois objectifs spécifiques, qui sont : 1) identifier les difficultés déclarées éprouvées par des enseignants débutants du primaire dans la compétence scripturale; 2) décrire les tâches professionnelles de ces enseignants qui sont affectées par leurs difficultés déclarées; 3) décrire les répercussions de ces difficultés sur l'insertion professionnelle de ces enseignants.

Avantages et limites liés à la problématique

Notre projet de recherche présente plusieurs avantages. D'abord, il permettra de documenter finement les retombées des difficultés dans la compétence scripturale d'enseignants débutants sur l'insertion professionnelle, ce qui, rappelons-le, n'a pas encore été effectué à notre connaissance. Les résultats de cette recherche pourront donc contribuer à l'avancement des connaissances et fournir des données aux chercheurs ainsi qu'aux commissions scolaires à propos de ces difficultés et de leurs retombées sur l'insertion professionnelle des débutants. Un deuxième avantage est que les participants auront le privilège de parler de leur quotidien, ce qui peut être difficile lors de l'insertion professionnelle.

Le fait d'analyser les difficultés déclarées des enseignants sur le plan de leur compétence scripturale est une limite puisque nous ne pourrons pas vérifier s'ils

éprouvent vraiment ces difficultés dans leur pratique ou encore que d'autres difficultés non déclarées sont encore plus importantes. Malgré cela, nous croyons à la pertinence de notre recherche qui vient combler un vide empirique dans le champ de l'insertion professionnelle et de la didactique du français.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Nous présentons dans ce chapitre les deux concepts de notre étude, soit l'insertion professionnelle et la compétence scripturale. Nous exposons les définitions de ces deux concepts ainsi que la conceptualisation privilégiée dans le cadre de cette recherche.

Insertion professionnelle

Définition du concept d'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est un concept polysémique étudié selon plusieurs perspectives telles qu'économique, psychologique, sociologique, etc. Selon les écrits scientifiques consultés, les termes employés pour définir l'insertion professionnelle (processus, période, stade, etc.) ne sont pas mutuellement exclusifs et les auteurs emploient souvent plusieurs de ces termes afin de la définir. À la lumière des écrits consultés, un survol des différentes façons de définir ce concept semble essentiel afin de bien le circonscrire et de pouvoir ensuite le conceptualiser.

D'abord, remarquons que certains auteurs considèrent l'insertion comme un processus tel Legendre (2005) qui mentionne que l'insertion professionnelle est « le premier processus d'intégration à un emploi » (p. 778). Dans le même ordre d'idées, Desgagné (1994) qualifie l'insertion de « processus par lequel un individu devient membre d'un corps professionnel » (p. 77) et Mukamurera (1998) mentionne que l'insertion est un processus multidimensionnel. Finalement, Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008) s'entendent pour définir l'insertion professionnelle

comme « une expérience de vie professionnelle qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant » (p. 2). L'idée de processus renvoie ici à la continuité des différentes étapes ou opérations d'un phénomène.

Ensuite, l'idée de transition est utilisée par certains auteurs pour définir l'insertion professionnelle. Ainsi, pour Griffin (1985) et Fullan et Connely (1987), l'expression « insertion professionnelle » renvoie au passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant, de la formation initiale à la pratique. Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) décrivent également l'insertion comme la transition entre la formation initiale et la pratique. Bref, le terme transition est employé par ces auteurs pour définir le passage d'un état à un autre.

En outre, l'insertion est parfois perçue comme une période ou un stade de la vie professionnelle. Par exemple, Huberman (1989) considère que l'insertion est la première phase de la carrière enseignante dite de tâtonnement ou d'exploration et Nault (1993) associe l'insertion à la période de stage probatoire qui n'existe plus désormais. Finalement, Baillauquès et Louvet (1990) et Baillauquès et Breuse (1993) qualifient l'insertion de période d'appropriation progressive de son statut et de son rôle professionnel. Ces différents auteurs ont comme point commun de qualifier l'insertion d'espace de temps, d'une durée variée, caractérisé par un état ou un événement.

Finalement, Lamarre (2003) associe le concept d'insertion à une expérience de vie professionnelle durant laquelle les enseignants nouvellement qualifiés établissent un rapport à soi, un rapport au monde de l'enseignement et identifient des manières de

comprendre et de ressentir l'expérience vécue.

À la lumière de la grande diversité des termes employés, il est possible d'affirmer, à l'instar de Mukamurera (1998), que le concept d'insertion professionnelle est polysémique :

« L'incertitude de la notion s'illustre d'ailleurs par la variété des expressions utilisées dans les études et enquêtes d'insertion ou de cheminement professionnel : l'entrée dans la vie active, insertion dans la vie active, passage du système éducatif au système productif, transition professionnelle, débuts dans la vie active ou dans la carrière, recherche du premier emploi, devenir des jeunes ou des diplômés à la sortie du système éducatif, la prise en fonction, relation entre formation et emploi, etc. Cette profusion de sens autour du concept d'insertion professionnelle témoigne en même temps de l'état quasi embryonnaire de la conceptualisation de ce champ de recherche et de la difficulté à délimiter l'objet de recherche jusqu'à date. » (p. 35)

Malgré la polysémie de ce concept, nous retenons principalement l'idée d'un processus de transition dynamique (Martineau et al, 2008 ; Jeffrey & Sun, 2008; Martineau, 2006). Aux fins de ce projet, la définition retenue est donc l'idée d'« une expérience de vie professionnelle qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant » (Martineau et al., 2008, p. 2). Nous présentons dans la prochaine section la durée de l'insertion professionnelle, qui tout comme la définition de l'insertion professionnelle, varie aussi selon les auteurs.

Durée de l'insertion professionnelle

Déterminer précisément les frontières délimitant le début et la fin de l'insertion professionnelle des enseignants débutants est relativement ardu. Cela explique sans doute pourquoi la durée de l'insertion varie. Certains auteurs décrivent la durée de

l'insertion en terme d'années tandis que d'autres affirment que l'insertion n'a pas de limite fixe. Lamarre (2003) et Martineau et Vallerand (2005) indiquent que la durée de l'insertion est influencée par la personnalité, les expériences antérieures, les compétences acquises durant la formation initiale et le soutien du milieu d'insertion. D'autres croient que la durée de l'insertion est propre à chaque nouvel enseignant et prend fin lorsque le débutant a acquis un certain niveau de compétence et lorsqu'il s'est ajusté à ses tâches professionnelles (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002; Nault, 2003). Bref, aucun consensus scientifique n'est établi quant à la durée de l'insertion professionnelle. Or, puisqu'aux fins de cette recherche, nous souhaitons rencontrer des enseignants débutants durant leur insertion professionnelle, nous avons choisi de délimiter l'insertion en terme de temps et non en terme de compétence. Nous basons notre choix sur les écrits de Martineau et Ndoreraho (2006, p. 1) qui estiment que « cinq ans est une moyenne logique à la vue des différentes estimations faites par [diverses] études ».

Nous exposons dans la prochaine section différentes manières de conceptualiser l'insertion professionnelle et nous présentons la conceptualisation retenue dans le cadre de ce projet de recherche.

Conceptualisation de l'insertion professionnelle

Comme le concept d'insertion professionnelle est polysémique et multidimensionnel (Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008), plusieurs façons de le conceptualiser coexistent. Martineau et Mukamurera (2012) distinguent trois dimensions

qui ressortent dans les écrits scientifiques : 1) l'insertion professionnelle en tant qu'intégration sur le marché du travail qui inclut la durée de l'insertion, le statut d'emploi, les trajectoires d'accès, les conditions de travail, etc. (Fournier, Monette, Pelletier & Tardif, 2000; Mukamurera, 1998; Tremblay, 1994); 2) l'insertion en tant que socialisation professionnelle, c'est-à-dire la familiarisation avec les environnements physique, humain, philosophique, organisationnel et politique (Angelle, 2002 ; Desgagné, 1994; Huberman, 1989; Nault, 1993; Weva, 1999); 3) l'insertion en tant que socialisation organisationnelle qui fait référence, selon Martineau et Mukamurera (2012, p. 47) « à l'adaptation et à la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et des compétences spécifiques au métier », ce qui est également corroboré par Bengle (1993) et Lacaze et Fabre (2005).

Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2012) divisent, quant à eux, ce concept en cinq dimensions : 1) l'intégration au marché du travail (conditions d'accès et caractéristiques des emplois occupés); 2) l'affectation spécifique (nature, composantes et organisation de la tâche); 3) la socialisation organisationnelle (intégration sociale et acquisition des caractéristiques et de la culture de la profession); 4) la professionnalité (développement des compétences spécifiques au métier); 5) la dimension personnelle et psychologique (aspects affectifs et émotionnels).

Vallerand (2008) pour sa part s'est concentrée sur l'expérience de vie des enseignants débutants. Elle propose quatre composantes qui mettent en relief le vécu subjectif des débutants : 1) la construction et la consolidation des savoirs; 2) le

développement du rapport aux autres; 3) le développement de l'identité professionnelle; 4) l'acquisition de la culture institutionnelle. Les composantes de Vallerand sont toutes interreliées et elles contribuent à la construction de l'expérience de vie de l'enseignant débutant.

Nous remarquons d'emblée que les composantes de Vallerand rejoignent certaines composantes présentées par Mukamurera et al. (2012). Premièrement, la troisième composante de Mukamurera et al. (2012), la socialisation organisationnelle, rejoint les composantes deux et quatre de Vallerand (2008), soit le développement du rapport aux autres et l'acquisition de la culture institutionnelle. Deuxièmement, la composante de la professionnalité (Mukamurera et al., 2012) et la composante de la construction et la consolidation des savoirs (Vallerand, 2008) englobent le développement des compétences professionnelles et le renforcement des savoirs acquis en formation initiale. Troisièmement, la cinquième dimension de Mukamurera et al. (2012), la dimension personnelle et psychologique, est liée à la composante du développement de l'identité professionnelle (Vallerand, 2008) puisque les deux font référence au développement de l'estime de soi ainsi qu'aux aspects affectifs et émotionnels de l'insertion. Cependant, les deux premières composantes de Mukamurera et al. (2012), soit l'intégration au marché du travail et l'affectation spécifique, ne rejoignent aucune composante de Vallerand puisqu'elles sont liées à des aspects plus extrinsèques tels que les conditions d'accès et les caractéristiques des emplois occupés alors que le cadre théorique proposé par Vallerand s'intéresse, rappelons-le, au vécu subjectif des enseignants débutants.

Les composantes de l'expérience d'insertion professionnelle proposées par Vallerand (2008) semblent pertinentes pour étudier l'expérience des enseignants débutants et les répercussions des difficultés dans la compétence scripturale sur l'insertion professionnelle puisque ce modèle québécois reflète bien la réalité des nouveaux enseignants d'ici. Nous retenons également ce modèle à l'instar de Leroux (2013) qui s'est aussi intéressée à l'insertion professionnelle des enseignants débutants québécois. De plus, les outils de collecte de données ayant servi de modèle dans l'élaboration de nos propres outils étaient conçus selon ce cadre théorique (Grenier, Rivard, Beaudoin, Turcotte & Leroux, 2013; Leroux, 2013).

Nous présentons, dans la prochaine section, les quatre composantes de l'insertion professionnelle selon l'axe de l'expérience de vie de Vallerand (2008). Ces composantes serviront de cadre de référence pour cette recherche, car elles permettront d'identifier les aspects de l'insertion qui sont affectés par les difficultés dans la compétence scripturale.

Construction et consolidation des savoirs

La première composante de l'insertion professionnelle proposée par Vallerand (2008) est la construction et la consolidation des savoirs. Alors que certains apprentissages sont effectués lors de la formation initiale, d'autres sont consolidés davantage en situation réelle (Norman & Feiman-Nemser, 2005). Ainsi, « peu importe la qualité de la formation universitaire, il restera toujours des aspects que seule la pratique en milieu réel peut combler » (Bédard, 2000, p. 9). Feiman-Nemser (2003) mentionne que la formation initiale permet aux enseignants débutants d'acquérir différents savoirs à

propos de l'enseignement, mais qu'ils ont encore fort à apprendre en début de carrière. Cela explique sans doute pourquoi des auteurs (Baillauquès & Breuse, 1993; Costignan, 2004) mentionnent qu'il y a peu de transfert de la formation initiale vers la pratique et plusieurs enseignants débutants jugent que la formation initiale est inadéquate (Gervais, 1999; Schmidt et Knowles, 1995; Worthy, 2005).

Parmi les défis vécus par les enseignants débutants, la gestion de classe arrive au premier rang puisque « Lorsque l'on commence une carrière en enseignement, la méthode de gestion de classe n'est pas toujours la plus efficace et l'expérience acquise dans ce domaine est bien souvent mince, ce qui fait que l'on doit parfois redoubler d'efforts pour obtenir un bon climat de classe » (Simard, 2005, p. 20). Les nouveaux enseignants doivent donc rapidement maîtriser la gestion du temps, de l'espace et des comportements.

Certaines habiletés liées à la pédagogie doivent également être acquises ou peaufinées : assimiler le programme pédagogique, choisir les méthodes d'enseignement, faire une planification annuelle, approfondir ses connaissances de la matière à enseigner, etc. (Bédard, 2000). La maîtrise de ces habiletés, dont plusieurs nécessitent la maîtrise de la compétence scripturale, peut s'avérer complexe pour les débutants ayant des difficultés avec cette compétence et ainsi affecter leur sentiment d'efficacité. Ce sentiment d'efficacité est relié aux perceptions des débutants à propos de leurs compétences professionnelles (COFPE, 2002; Martineau & Corriveau, 2001). Hoy et Spero (2005) montrent d'ailleurs que le sentiment d'efficacité est positif à la fin de la

formation initiale et diminue durant la première année de pratique. Ils expliquent cette décroissance, entre autres, par la complexité des tâches professionnelles.

Développement du rapport aux autres

La deuxième composante de l'insertion touche le développement du rapport aux autres (Vallerand, 2008). Les nouveaux enseignants doivent entrer en relation avec plusieurs personnes, dont les élèves, leurs parents, leurs collègues et la direction d'école.

D'abord, le rapport qui s'installe entre les enseignants et leurs élèves est très important puisque c'est avec eux qu'ils passent le plus de temps. Alors qu'une gestion de classe difficile peut entraîner des relations conflictuelles avec les apprenants, une relation positive peut être une source de valorisation et de motivation (Eldar, Nabel, Schechter, Talmor & Mazin, 2003). La relation développée avec les élèves est influencée par la conception du rôle d'autorité des enseignants débutants et par leurs attitudes et leur personnalité.

Les enseignants débutants doivent aussi entrer en relation avec les parents des apprenants, ce qui peut s'avérer intimidant (Baillauquès & Breuse, 1993), car certains parents peuvent se montrer critiques à leur égard (Boucher, 2001). Aussi, certains enseignants entretiennent des jugements envers les parents qui peuvent nuire à la relation (Vallerand, 2008). La peur d'être jugés par les parents et les préjugés possibles envers ces derniers sont donc deux aspects qui influencent les rapports entre les débutants et les parents. La conception de la collaboration école-famille des enseignants débutants favorisera ou non les relations entretenues avec les parents.

La relation avec les collègues peut également être fortement influencée par le type de rapport qu'entretiennent les enseignants entre eux. Ainsi, une école prônant l'entraide deviendra un lieu propice aux échanges (Martineau & Portelance, 2005) tandis qu'une école où règne l'individualisme deviendra un milieu solitaire. Dans le même ordre d'idées, Lamarre (2003) témoigne du manque de soutien et de collégialité qui nuit aux rapports entre les débutants et les expérimentés. Ce type de rapport peut mener à un sentiment d'isolement de la part des nouveaux enseignants.

Finalement, la direction a un rôle important à jouer dans l'insertion professionnelle (Leroux & Mukamurera, sous-presse). Selon Angelle (2002) et Wood (2005), la direction d'école peut influencer les jeunes enseignants en les conseillant et en étant à l'écoute. À l'opposé, Martineau et Corriveau (2001) mentionnent que plusieurs directions d'école ont les mêmes attentes envers les nouveaux enseignants qu'envers ceux qui sont plus expérimentés. De nombreux novices ressentent ces attentes et n'osent pas demander l'aide nécessaire à leur développement (COFPE, 2002; Thibodeau, Dussault, Frenette & Royer, 2011).

Développement de l'identité professionnelle

La troisième composante de l'insertion est liée au développement de l'identité professionnelle (Vallerand, 2008). L'identité professionnelle est un processus personnel et dynamique durant lequel les novices réfléchissent sur leur rôle et sur les valeurs qu'ils désirent transmettre (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Martineau & Presseau, 2007). « En effet, pour évoluer professionnellement et construire son identité, le novice doit avoir la possibilité de réfléchir sur lui-même et sur ses actes professionnels » (Vallerand,

2008, p.52). Plusieurs facteurs favorisent une identité professionnelle positive : un accueil chaleureux, de bonnes relations avec les pairs, un bon sentiment d'efficacité professionnelle, etc., tandis que certains facteurs influencent négativement l'identité professionnelle : un manque de reconnaissance, un sentiment d'incompétence pédagogique, une surcharge de travail, etc. (Kelchtermans & Ballet, 2002; Lamarre, 2003). Alors que la construction d'une identité professionnelle positive peut favoriser l'intégration des débutants à leur milieu et à leur estime de soi, des difficultés dans le développement de cette identité peuvent influencer négativement la persévérance professionnelle (Martineau & Portelance, 2005).

Acquisition de la culture institutionnelle

La dernière composante identifiée par Vallerand (2008) concerne l'acquisition de la culture institutionnelle. Il existe deux types de connaissances liés à la culture institutionnelle d'un établissement scolaire. Le premier type fait référence aux connaissances explicites et englobe les horaires de cours, le projet éducatif de l'école et les règles en vigueur. Ce type de connaissances est souvent accessible aux nouveaux enseignants. Le second type de connaissances est moins explicite et n'est habituellement pas présenté aux novices (Gervais, 1999) soit la philosophie de l'école, les habitudes des collègues, les méthodes pédagogiques préconisées par les pairs, etc. Il peut être difficile pour les débutants de saisir la culture institutionnelle, surtout dans les situations où ils sont appelés à changer d'école fréquemment, et ces difficultés peuvent parfois nuire à la socialisation professionnelle, pourtant importante dans le développement de l'identité professionnelle (Baillauquès & Breuse, 1993).

Les composantes de l'insertion professionnelle de Vallerand (2008) étant désormais présentées, nous nous attardons, dans les sections suivantes, au deuxième concept de cette recherche, soit la compétence scripturale.

Compétence scripturale

Selon Schneuwly (1995), écrire, c'est agir, c'est une pratique en mouvement, changeante, préparée et réfléchie. « Agir langagièrement », c'est comprendre que l'acte d'écriture nécessite l'appropriation de l'ordre scriptural, idée reprise par Chartrand qui mentionne également que l'écriture,

« c'est entrer dans l'ordre scriptural, concept développé par Peytard (1970) et repris et élaboré par Dabène (1987). Ce concept fait référence à la capacité de produire du sens par l'écrit sans qu'il y ait transit par l'oral, par l'appropriation des outils sémiotiques et matériels de l'écrit; c'est développer le contrôle de son activité langagière en prenant son texte comme un objet qu'on crée, commente, structure, manipule et transforme » (Chartrand, 2000, p. 26).

Ainsi, tous les écrits ne s'inscrivent pas dans l'ordre scriptural. Par exemple, la retranscription et le listage sont des écrits qui ne requièrent ni les connaissances ni les appropriations spécifiques à l'ordre scriptural. Toutefois, un résumé de lecture ou la rédaction d'une chanson sont des types d'écrits qui engagent le sujet-scripteur, car ils requièrent des connaissances non seulement linguistiques, mais aussi sémantiques, textuelles, syntaxiques, des connaissances du processus d'écriture et des représentations de ses capacités. Plusieurs tâches professionnelles du domaine de l'éducation nécessitent un engagement dans l'acte d'écriture, une maîtrise de la compétence scripturale, par exemple la rédaction d'une lettre aux parents, d'un mot dans l'agenda, d'un examen, d'un courriel, etc.

La polysémie du terme « compétence » requiert, pour quiconque voulant l'employer, un éclaircissement sémantique. Dabène (1987) suggère d'envisager la compétence non pas « en fonction d'un scripteur idéal », mais dans la « variabilité intrinsèque » (p. 40) qui suppose que chaque sujet-scripteur est unique. Ainsi, les composantes de la compétence scripturale peuvent être maîtrisées inégalement par les sujets-scripteurs et il peut y avoir un phénomène de dissymétrie « entre la réception-production, la lecture-écriture, mais aussi à l'intérieur de chacun d'entre eux » (Dabène, 1987, p. 40). Dabène propose un modèle explicatif nommé « compétence scripturale » qu'il présente « comme un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même considérée comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale » (p. 39). Dabène (1987) avance que la compétence scripturale se structure à partir de trois facteurs : 1) l'appris qui se déroule majoritairement en milieu scolaire et qui consiste en « une lente inculcation des modes de production et de réception légitimes de l'écrit » (p. 41); 2) l'acquis qui émerge d'un apprentissage non guidé « au contact de la langue écrite environnante » (p.41); 3) l'héritage qui englobe toutes représentations, positives ou non, individuelles, sociales ou collectives en lien avec le scriptural. La compétence scripturale rend donc possible la production d'écrits et un sujet-scripteur maîtrisant cette compétence est conscient de son rapport à l'acte d'écriture et est en mesure de le transformer. Aux fins de cette étude, trois dimensions tirées des travaux sur le rapport à l'écriture (Blaser & Chartrand, 2008; Chartrand, 2006) sont conceptualisées et serviront de cadre d'analyse : la dimension épistémique, la dimension affective et la dimension axiologique. Nous avons sélectionné

ces dimensions puisque bien que complémentaires, elles se présentent aussi en tension, la première entraînant le sujet-scripteur à vivre un rapport à l'écriture plus intellectualisé; les deux autres, à vivre un rapport à l'écriture davantage marqué par ses expériences personnelles, sa conception de soi comme scripteur, son intérêt pour l'écriture, bref, son affect. Cette étude tente de comprendre comment ces dimensions s'articulent les unes aux autres. Nous exposons ces dimensions dans les sections suivantes et nous présentons leurs composantes respectives.

Dimension épistémique

La dimension épistémique (Chartrand & Blaser, 2008) de la compétence scripturale introduit les différents savoirs propres à l'écriture et à la pensée critique du sujet-scripteur sur ces savoirs. Cette dimension englobe différents savoirs liés à l'écriture : les savoirs linguistiques (Dabène, 1987), le processus d'écriture (Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980), les savoirs liés aux genres textuels (Schneuwly, 1995) et la fonction épistémique du rapport à l'écriture (Chartrand et Blaser, 2008). Ces différentes composantes sont résumées sous forme de tableau et sont expliquées à la suite.

Tableau 2

Dimension épistémique de la compétence scripturale

Savoirs linguistiques	Processus d'écriture	Savoirs liés aux genres textuels	Fonction épistémique
Dabène, 1987	Hayes, 1996; Hayes et Flower, 1980	Schneuwly, 1995	Chartrand et Blaser, 2008
<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe • Ponctuation • Syntaxe • Morphologie • Lexique 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Mise en texte • Révision 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des différents genres textuels 	<ul style="list-style-type: none"> • Spécificité d'organisation, d'évolution et de cohérence

Savoirs linguistiques

L'écriture d'un texte entrant dans l'ordre du scriptural requiert un bagage intellectuel, « un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue » (Dabène, 1987, p.43). Ces savoirs sont classés en cinq catégories : 1) l'orthographe, qui fait référence à la bonne forme graphique d'un mot dans son contexte textuel, à l'emploi correct des voyelles et des consonnes et aussi des accents, des traits d'union, des majuscules et des accords; 2) la ponctuation, qui permet de délimiter les frontières de la phrase (fonction syntaxique), d'informer sur les pauses requises à la lecture (fonction prosodique) et de découper certaines portions de la phrase pour en faciliter la compréhension (fonction sémantique); 3) la syntaxe, qui indique l'ordre dans lequel les mots et les phrases doivent se trouver afin de permettre une compréhension du lecteur; 4) la morphologie, qui est reliée à la structure du mot et aux variations possibles d'un mot en fonction du nombre et du genre; 5) le lexique, qui renvoie au sens même des

mots et des expressions d'une langue qui doivent être connus et maîtrisés par le sujet-scripteur afin qu'il puisse bien définir sa pensée et qu'il puisse se faire comprendre (Dabène, 1987; Guénette, Lépine et Roy, 2004; Riegel, Pellat et Rioul, 2004).

Les savoirs linguistiques permettent donc l'élaboration d'une argumentation ou la reconstruction d'évènements qui ne soit pas la transcription graphiée de l'oral, mais qui forment « un texte s'inscrivant totalement dans l'ordre du scriptural et mettant en œuvre des savoirs sur la langue au-delà de son fonctionnement en phrases » (Dabène, 1987, p. 43). En plus de maîtriser les savoirs linguistiques, le sujet-scripteur doit être capable d'employer ces savoirs en contexte, lors de l'écriture d'un texte. Le processus d'écriture fait donc partie de la dimension épistémique de la compétence scripturale.

Processus d'écriture

La rédaction, selon Reuter (2006), est l'outil le plus fréquemment utilisé dans la pratique et l'évaluation de l'écriture. Selon ce didacticien, l'apprenant-scripteur doit trop souvent rédiger un texte selon des balises précises quant au sujet et à la longueur, sans toutefois qu'un enseignement formel sur le plan de la rédaction n'ait été prodigué. Pourtant, il est établi qu'écrire requiert un bagage de connaissances et doit donc, selon cet état de fait, être enseigné, modelé, travaillé et retravaillé. Si l'enseignement de l'écriture se base invariablement sur des textes achevés, il est légitime que le sujet-scripteur ne perçoive pas la démarche essentielle à toute production d'écrit. Pourtant, cette démarche est primordiale pour toutes communications écrites et est très peu présentée en situation d'apprentissage (Reuter, 1996). De plus, les genres de texte (Schneuwly, 1995) utilisés dans les contextes scolaires ressemblent peu aux types de

textes produits lors d'acte d'écriture extrascolaire (Penloup, 2006) et le milieu éducatif devrait prendre en considération tous les genres de textes afin de favoriser des représentations positives chez le sujet-scripteur (Dabène, 1987; Reuter, 2006). Ainsi, les enseignants débutants doivent produire des écrits professionnels et actualiser le processus d'écriture dans le cadre des différentes tâches inhérentes au domaine de l'éducation. Avec une vision de l'écriture comme un processus de production plutôt que comme la rédaction d'un simple produit final, le sujet-scripteur peut aisément entrer dans les processus de planification, de mise en texte et de révision qui font appel à la relecture et à la réécriture (Hayes & Flower, 1980; Plane, 1994).

La phase de planification englobe la recherche et l'organisation d'idées. Le sujet-scripteur doit donc entreprendre des recherches tant sur le plan de ses connaissances que dans les sources documentaires et auprès des personnes de son entourage. Il doit sélectionner ses idées en tentant de concevoir les connaissances déjà acquises par le destinataire afin d'éviter les redondances et d'offrir un message adapté à ce dernier. L'organisation des idées est très importante à ce stade du processus d'écriture et l'utilisation de structures textuelles comme le schéma narratif facilite l'enchaînement chronologique des actions, des idées ou des arguments selon le genre choisi et permet également de garder les idées en mémoire. Plus la phase de planification est élaborée et plus les idées sélectionnées par le sujet-scripteur sont comprises et maîtrisées, plus faciles seront les prochaines étapes du processus d'écriture. Ainsi, un texte bien rédigé et bien révisé, mais pauvre en idées et mal organisé ne saurait répondre aux attentes du

destinataire (Barré-De Miniac, 2007; Hayes & Flower, 1980; Plane, 1994; Préfontaine, 1998).

La mise en texte est la production du texte à partir des idées retenues à la phase précédente et s'amorce dès que le sujet-scripteur rédige son premier brouillon. C'est une étape complexe puisque plusieurs habiletés et compétences sont sollicitées comme les savoirs linguistiques (orthographe, ponctuation, syntaxe, morphologie, lexique). Par exemple, le lexique employé doit être varié, ce qui pose souvent des problèmes orthographiques. Une utilisation abusive de certains termes peut rendre le texte redondant et l'utilisation de mots nouveaux et variés peut être laborieuse pour le sujet-scripteur (Plane, 1994). De plus, la syntaxe ou la capacité d'organiser les phrases afin d'assurer la cohérence du texte est basée sur l'harmonie que le sujet-scripteur exerce entre les répétitions et la progression des idées. Une trop grande répétition amène de la redondance et un manque de développement tandis qu'un manque de répétition entraîne une incompréhension du locuteur (Riegel, Pellat & Rioul, 2004). Un autre élément à surveiller durant l'étape de la mise en texte est la concordance des formes verbales. Finalement, la ponctuation systématique de chaque énoncé peut alourdir la lecture du texte pour le destinataire (Fayol, 1997). Le sujet-scripteur doit donc, durant le processus de mise en texte, porter une attention particulière à la longueur des phrases et à l'emploi des signes de ponctuation appropriés (Plane, 1994; Hayes, 1996 ; Hayes & Flower, 1980). La mise en texte requiert une attention soutenue et c'est pourquoi la relecture et la réécriture sont fortement conseillées.

La révision est une opération stratégique visant à repérer les erreurs, les imprécisions et les maladresses commises lors de la mise en texte. Cette opération se fait en trois étapes linéaires et distinctes : 1) détecter la présence d'une anomalie; 2) déterminer avec exactitude la cause de cette anomalie; 3) utiliser des stratégies afin de contrer l'anomalie. Le sujet-scripteur doit vérifier la concordance entre le plan initial (phase de planification) et le produit final afin d'encourager la réécriture si cela s'avère nécessaire (Plane, 1994; Hayes & Flower, 1980). L'étape de la révision permet au sujet-scripteur de se concentrer sur la cohérence et le lexique (Barré-De Miniac, 2002; Préfontaine, 1998). Selon Plane (1994), les principes de progression textuelle et d'organisation des idées sont souvent mis de côté au profit de la bonne forme graphique des mots, l'étape de la correction. À cette étape, qui vient après l'étape de la révision, l'emploi de grilles, de codes de couleur ou de tableaux de vérification est souhaitable puisque le sujet-scripteur doit corriger toutes erreurs linguistiques (accord, genre, ponctuation, syntaxe, etc.). Certes, le processus d'écriture requiert des apprentissages formels, mais ces connaissances doivent être portées par le sujet-scripteur et le rapport qu'il entretient avec l'acte d'écrire. Le processus d'écriture est donc un savoir-faire, au même titre qu'un objet de savoir. Comprendre et utiliser le processus d'écriture dans les différents écrits professionnels est donc essentiel pour maîtriser la compétence scripturale. Finalement, bien que la maîtrise du processus d'écriture soit essentielle, le sujet-scripteur doit également connaître et maîtriser les genres textuels afin de sélectionner celui qui lui permettra d'atteindre l'objectif de sa communication écrite. Les

genres textuels, que nous abordons dans la prochaine section, font aussi partie des savoirs linguistiques de la compétence scripturale.

Genre textuel

La production d'écrits nécessite l'utilisation adéquate des différents genres. Bakhtine (1984), un auteur phare à ce sujet, soutient qu'il existe des genres de discours différents selon la spécificité de la sphère d'échange. Schneuwly (1995, p. 78) définit le genre comme « plusieurs sous-systèmes sémiotiques, servant à agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication ». Le sujet-scripteur doit donc sélectionner le genre approprié selon le but poursuivi par sa situation de communication comme c'est le cas des enseignants désirant, par exemple, écrire une note à l'agenda ou solliciter la participation des parents à une activité. Ainsi, l'apprentissage des genres par le sujet-scripteur permet la transformation du fonctionnement langagier et est « l'outil le plus fonctionnel pour les apprentissages en français » (Chartrand, 2011, p.14). L'utilisation adéquate des genres permet au sujet-scripteur de faire un bon usage de l'écriture en tenant compte du contexte socioculturel, compréhensible pour les lecteurs et socialement acceptable (Adam, 1997; Dabène, 1987). Ainsi, la connaissance des différents types de texte (par exemple, descriptif, argumentatif, explicatif) et les savoirs liés à l'organisation, à l'évolution et à la cohérence des idées permettent d'atteindre, en partie, la production de textes scripturaux (Adam, 1997; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). Finalement, une dimension épistémique apparente et forte dans le rapport à l'écriture d'un sujet-scripteur nous permet de penser qu'il connaîtra et différenciera plusieurs composantes des différents genres de textes (littéraires et non

littéraires). La dernière composante de la dimension épistémique est intimement liée aux trois autres. Ainsi, les savoirs linguistiques, les connaissances sur le processus d'écriture et sur les genres textuels, une fois bien maîtrisés, permettent au sujet-scripteur de réfléchir sur ses pratiques d'écriture et d'utiliser l'écriture à diverses fins. Nous exposons cette dernière dimension dans la section suivante.

Fonction épistémique

Les savoirs liés à l'organisation des idées, au développement et à la progression de l'information sont essentiels, car ils engendrent le développement d'une pensée critique et une construction de connaissances par et dans l'acte d'écriture (Chartrand & Blaser, 2008). Les sujets-scripteurs conscients de la fonction épistémique conçoivent et utilisent l'écriture de manière plus efficace (Chartrand & Blaser, 2006). Ainsi, le sujet-scripteur sera porté à utiliser l'écriture comme un outil d'apprentissage et comme un moyen efficace de construction de connaissances. L'enseignant débutant pourra, par exemple, utiliser l'écriture en prenant des notes lors d'une rencontre entre collègues ou en réorganisant et en schématisant des notions à enseigner complexes pour favoriser sa compréhension. Les enseignants doivent maîtriser cette fonction afin d'utiliser adéquatement l'écriture dans leurs tâches professionnelles et d'être des modèles scripteurs pour les élèves.

Finalement, la dimension épistémique de la compétence scripturale englobe les savoirs requis lors de l'écriture d'un texte entrant dans l'ordre scriptural et les réflexions du sujet-scripteur à propos de ces savoirs. Nous présentons la deuxième dimension de la

compétence scripturale conceptualisée dans le cadre de ce projet de recherche, soit la dimension affective.

Dimension affective

La dimension affective concerne l'affectivité, soit la sphère des sentiments du sujet pour l'écriture. Cette dimension influence la quantité d'énergie (temps, fréquence) déployée par le sujet dans l'acte d'écriture (Chartrand, 2012; Chartrand & Blaser, 2008). Deux aspects distincts composent cette dimension : la force d'investissement et le type d'investissement : « La force d'investissement désigne l'intensité de celui-ci, c'est-à-dire que l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement investie et valorisée » (Barré-De Miniac, 2000, p. 118). La force d'investissement peut aussi être influencée par le deuxième aspect de cette dimension : le type d'investissement qui représente le genre de texte devant être écrit. Par exemple, l'investissement pour l'enseignant peut être plus grand pour la rédaction d'une note de félicitations à l'agenda que pour la rédaction d'un examen de lecture. Ainsi l'investissement en écriture dépend largement du type d'écrit à produire. Un même sujet-scripteur peut aussi avoir des forces d'investissement opposées si on lui demande d'écrire un texte d'opinion ou un récit narratif. Le type d'investissement influence alors la force d'investissement qui a, à son tour, un effet sur la dimension affective de l'écriture, dimension qui, selon Barré-De Miniac (2000), est la plus dépendante du milieu socioculturel. Nous présentons la dernière dimension de la compétence scripturale conceptualisée aux fins de cette recherche, soit la dimension axiologique.

Dimension axiologique

La dimension axiologique fait référence aux opinions (se rapportant aux dires) et aux attitudes (se rapportant aux comportements) du sujet-scripteur par rapport à l'écriture. Ces opinions et ces attitudes expriment la valeur du sujet envers l'écrit et, lorsqu'elles sont positives, permettent au sujet-scripteur de vivre et de s'épanouir dans l'acte d'écriture. Il est pertinent de croire qu'un enseignant aura plus de plaisir à écrire une lettre annonçant la sortie de fin d'année qu'un plan d'intervention d'un élève en difficulté. Ces deux notions peuvent ne pas concorder et un sujet-scripteur peut émettre une opinion contraire aux attitudes qu'il emploie. Ces inférences personnelles, souvent inconscientes, peuvent cacher un problème d'investissement ou une mauvaise conception de l'écriture (Barré-De Miniac, 2000). Cette conjoncture peut mener des sujets-scripteurs à un désinvestissement lié majoritairement aux opinions et aux attitudes qu'ils ont au sujet de l'écriture, de son importance et de son apport dans leur activité. Les opinions et les attitudes du sujet-scripteur sont donc des représentations sociales, des valeurs qui suscitent des sentiments envers l'importance de l'écriture non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour la réussite professionnelle et pour la vie sociale (Chartrand & Blaser, 2008). Enfin, la dimension axiologique est teintée du milieu socioculturel du sujet (le milieu où il a grandi, les écoles et les enseignants qu'il a fréquentés, etc.), car ses représentations sociales se sont construites et développées sous l'influence du milieu.

La conceptualisation des trois dimensions de la compétence scripturale retenues servira de cadre d'analyse pour cette étude. Les deux principaux concepts, l'insertion

professionnelle et la compétence scripturale, étant définis, nous présentons maintenant la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous présentons les orientations méthodologiques choisies lors de la réalisation de notre étude en fonction de la question de recherche et des objectifs spécifiques. Comme « la crédibilité des recherches repose largement, sinon prioritairement sur la rigueur de la méthodologie » (Dufays, 2001, p.8), des choix méthodologiques pertinents, appuyés par des recherches scientifiques, ont permis de satisfaire les critères de fiabilité, de fidélité et de validité. Nous présentons d'abord le type de recherche, puis nous explicitons notre échantillon, nos instruments de collecte de données et les méthodes d'analyse des données tout en justifiant ces choix selon la problématique et le cadre théorique. Finalement, nous exposons le déroulement de la recherche.

Type de recherche et approche méthodologique

Notre recherche relève du paradigme qualitatif, soit

« une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 128).

Aussi, dans ce type de recherche, l'échantillon est relativement restreint, mais les données sont analysées en profondeur afin de favoriser une meilleure compréhension du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2011). Par ailleurs, nous ne visons pas à justifier des hypothèses ni à établir des généralisations, mais nous tentons plutôt de comprendre un phénomène.

De plus, cette recherche est descriptive puisque les objectifs spécifiques sont d'identifier et de décrire un phénomène vécu par les enseignants débutants de façon systématique et objective. Ainsi, nous souhaitons dresser un portrait, une représentation détaillée et fidèle des difficultés dans la compétence scripturale d'enseignants débutants du primaire et décrire les relations qui existent entre ces difficultés, les tâches professionnelles et l'insertion professionnelle de ces enseignants, ce qui, selon Savoie-Zajc (2011) et Angers (2009), renvoie à une recherche descriptive.

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons employé une méthodologie mixte. Nous avons utilisé des instruments de collecte de données et des méthodes d'analyse quantitatifs et qualitatifs. Ce type de méthodologie est défini comme étant : *“the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study”* (Johnson et Onwuegbuzie, 2004, p. 17).

Échantillonnage

Cette recherche a été effectuée auprès de 44 enseignants débutants du primaire provenant de trois commissions scolaires : la commission scolaire des Affluents (région de Lanaudière), la commission scolaire de Laval (région de Laval) et la commission scolaire de la Seigneurie-Des-Milles-Îles (région des Laurentides). Nous croyons que la taille de cet échantillon est suffisante pour faire ressortir les difficultés dans la compétence scripturale puisque, comme l'affirme Savoie-Zajc (2011), une quarantaine de participants peut permettre d'arriver à la saturation des données. Ces enseignants débutants devaient répondre au critère élaboré par Martineau et Ndoreraho (2006) qui est de se consacrer à temps plein à la carrière d'enseignant depuis moins de cinq ans. La participation était sur une base volontaire; un échantillon non probabiliste de convenance fut donc privilégié puisqu'il « donne accès à une connaissance détaillée et circonstanciée de la vie sociale » (Poupart et al., 1997, p.97).

Nous présentons dans la section suivante les instruments de collecte de données employés pour répondre à nos objectifs spécifiques de recherche.

Instruments de collecte de données

Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons identifier les difficultés déclarées éprouvées par des enseignants débutants du primaire dans la compétence scripturale (objectif 1), décrire les tâches professionnelles de ces enseignants qui sont affectées par leurs difficultés déclarées (objectif 2) et, finalement, décrire les répercussions de ces difficultés sur leur insertion professionnelle (objectif 3). Comme les concepts de compétence scripturale et d'insertion professionnelle renvoient à plusieurs dimensions

différentes présentées dans notre cadre théorique, les outils de collecte choisis devaient pouvoir recueillir à la fois des sentiments, des émotions, des valeurs, des idées, des conceptions, des pratiques courantes et des représentations.

En tenant compte de ces différents aspects, deux instruments ont été envisagés afin de répondre à nos objectifs : le questionnaire fermé (Krathwohl, 1998) et l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2011). Sur le plan des considérations éthiques, tous les participants ont signé un formulaire de consentement (Appendice A).

Nous souhaitons obtenir, lors de la première partie de l'étude, des données quantifiables à propos des difficultés déclarées dans la compétence scripturale. Nous y sommes parvenues grâce à l'utilisation d'un outil de collecte de données quantitatif (questionnaire fermé). Puis, lors de la deuxième partie de la collecte, nous avons employé un outil de collecte qualitatif (entrevue semi-dirigée) afin de décrire les répercussions des difficultés déclarées sur les tâches professionnelles et l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Nous présentons, de façon plus détaillée, ces outils de collecte de données.

Questionnaire fermé

Un des moyens de connaître les difficultés déclarées d'enseignants débutants sur le plan de leur compétence scripturale était le questionnaire fermé (Appendice B). Avec le questionnaire fermé, « il est possible de recueillir des informations mesurables et quantifiables » (Boudreault, 2004, p. 176) et d'obtenir de l'information précise auprès d'un groupe d'individus (Dolbec & Clément, 2004). Afin de créer un questionnaire valide et fiable, nous avons d'abord pris connaissance de plusieurs questionnaires fermés

sur l'écriture s'adressant à des enseignants (Barré-De-Miniac & Reuter, 2000; Blaser, 2007 ; Lafont-Terranova & Colin, 2002). Le questionnaire fermé employé lors de la recherche de Blaser (2007) correspondait, en partie, à celui que nous souhaitons créer puisqu'elle étudiait la fonction épistémique de l'écrit auprès d'enseignants. Nous nous sommes donc inspirées de ce questionnaire afin d'en faire une version adaptée aux fins de notre recherche. Le concept de compétence scripturale, défini dans notre cadre théorique, était à la base de l'élaboration du questionnaire. Ainsi, les questions ont été élaborées afin d'éclairer les différents aspects des dimensions épistémique, affective et axiologique de la compétence scripturale, telles qu'expliquées dans le cadre théorique. Un tableau de spécifications entre les questions et les dimensions du concept de compétence scripturale nous a permis de nous assurer de couvrir les différents aspects de notre concept et d'éviter toute redondance ou répétition (Appendice C). Lors de l'adaptation du questionnaire, nous avons élaboré majoritairement des questions fermées en nous assurant d'offrir un choix de réponses couvrant l'ensemble des catégories de réponses possibles. Selon Mucchielli, ce type de questions fermées présente l'avantage d'être une « aide considérable de la mémoire pour le sujet interrogé » (1990, p. 26), de proposer un choix de réponses variées et de faciliter le traitement des données. Finalement, nous avons choisi de faire un questionnaire en ligne afin de faciliter le recrutement. Nous avons employé de logiciel « Lime Survey ». Nous présentons la version finale du questionnaire à l'Appendice B.

Entrevue semi-dirigée

Afin de couvrir les différentes dimensions des concepts de l'insertion professionnelle et de la compétence scripturale tout en laissant une place importante à la liberté des répondants, nous avons choisi, comme deuxième instrument de collecte de donnée, l'entrevue semi-dirigée (Appendice D) (Savoie-Zajc, 2011). Selon Gauthier (2003), l'entrevue semi-dirigée « peut à la fois être hautement structurée pour recueillir des renseignements très précis et non directifs pour explorer des états affectifs et des valeurs » (p.255). Nous l'avons également sélectionnée puisqu'elle propose un canevas constitué de tous les thèmes à aborder et qu'elle permet de la souplesse dans les interactions comme en témoigne Savoie-Zajc :

« L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 296).

Afin de tenir compte des différents principes de l'entrevue semi-dirigée et d'obtenir des réponses correspondant à notre champ de recherche, l'entrevue se devait d'être préparée, structurée, voire mémorisée; pour cela, l'élaboration d'un guide d'entrevue s'est avérée essentielle. Aussi, bien que l'entrevue soit qualifiée de semi-dirigée, le guide devait être réfléchi et peaufiné afin de faire émerger du contenu utile pour répondre aux objectifs de recherche. Gauthier (2003) précise « qu'à partir de l'objectif général et du thème de la recherche, il faut expliciter les buts spécifiques de l'entretien, préciser les sous-thèmes et leur ordre théorique d'apparition dans l'entrevue, prévoir pour chacun d'eux une question ouverte de présentation, etc. » (p. 255).

Le guide d'entrevue utilisé dans le cadre de cette recherche est inspiré de deux études en cours sur l'insertion professionnelle (Grenier et al., 2013; Leroux, 2013). Comme ces deux recherches portent sur l'insertion professionnelle, nous avons adapté le guide d'entrevue afin d'inclure certaines dimensions de la compétence scripturale et les tâches professionnelles des enseignants, dans le but de répondre à notre question de recherche. Le tableau de spécifications (Appendice C) a permis de nous assurer d'inclure les différentes composantes de nos concepts aux outils de collecte de données. Le guide est présenté sous forme de tableau pour en faciliter l'usage et faire ressortir les liens explicites qui se trouvent entre notre intention, la question posée et les éléments que nous devons approfondir afin de répondre aux deuxième et troisième objectifs spécifiques de cette étude (Appendice D).

Notre guide d'entrevue semi-dirigée emploie entre autres la technique du sosie, aussi employée dans le guide d'entrevue de Leroux (2013). Cette technique est inspirée des travaux d'Oddone, Rey et Birante (1981) et de Clôt (2001) : « Il s'agit d'un instrument permettant l'explicitation et la formalisation de son travail par l'enseignant, de même qu'un outil de développement de l'expérience » (Leroux, 2010a, p. 271). L'utilisation de cette technique a été conservée lors de l'adaptation du guide d'entrevue semi-dirigée puisqu'elle permet la réflexion sur des aspects personnels du sujet. Elle consiste, dans un premier temps, à proposer une mise en situation réaliste au répondant. Ce dernier est par la suite invité à donner le plus d'indications possible sur les actions qu'il pose et les émotions qu'il ressent par rapport à la situation et aux autres afin que l'intervieweur soit apte à le remplacer à titre de sosie. Nous présentons notre canevas

d'entretien semi-dirigé à l'Appendice D.

Méthodes d'analyse des données

Dans cette section, nous abordons les méthodes d'analyse choisies pour notre recherche. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons utilisé des instruments de collecte de donnée quantitatifs et qualitatifs afin de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche.

Premièrement, les données recueillies par les questionnaires ont fait l'objet d'une codification selon le cadre théorique de la compétence scripturale (grille de codage à l'Appendice E). Aussi, les données ont été transférées en format statistique à l'aide de l'outil intégré dans le logiciel *Lime Survey* et ont été ensuite transférées dans le logiciel Excel afin d'être saisies dans un tableau à entrées multiples qui nous a fourni les proportions de réponses obtenues pour chaque question. Nous avons également dégagé des statistiques descriptives.

Deuxièmement, les données obtenues par les entrevues semi-dirigées ont été analysées selon la technique d'analyse de contenu (Van der Maren, 1996) puisque cette stratégie correspond bien au contenu symbolique d'une approche qualitative (L'Écuyer, 1990). Ce type d'analyse s'effectue selon cinq phases chronologiques : 1) déterminer les unités d'analyse; 2) élaborer un système de codes (Appendice, E); 3) classer les différentes unités d'analyse sous les composantes du cadre théorique prédéfini; 4) faire la synthèse des données pour en faire une représentation graphique; 5) proposer une interprétation des données recueillies. Nous avons utilisé le logiciel QDA Miner pour

analyser nos données qualitatives. Nous avons principalement observé les fréquences de codage.

Déroulement de la recherche

Dans cette section, nous présentons les différentes étapes qui ont permis de réaliser notre projet de recherche.

Pré expérimentation et validation

Questionnaire

Après avoir présenté le questionnaire à nos directrices de recherche, nous l'avons soumis à cinq enseignantes débutantes qui ont accepté de participer au processus de validation. Ces enseignantes ont été invitées non seulement à répondre au questionnaire, mais aussi à en commenter la forme et la durée de réalisation. Les données recueillies lors de l'exercice de validation ont été analysées sommairement. Ce travail a permis d'élaguer, de reformuler et de changer certaines échelles de réponses de notre questionnaire (questions 1-4-7-9).

Entrevue semi-dirigée

Nous avons également présenté notre guide d'entrevue à nos directrices de recherche. Ensuite, trois des enseignantes qui avaient participé à la validation du questionnaire avaient mentionné éprouver certaines difficultés dans la maîtrise de la compétence scripturale. Elles ont toutes les trois accepté de participer à la validation de cet instrument. Nous avons donc fait les entrevues semi-dirigées avec ces trois

enseignantes. Durant la validation, elles devaient répondre aux questions et étaient aussi invitées à faire leurs commentaires vis-à-vis de l'expérience générale. La transcription écrite des entrevues et des commentaires ont permis de modifier des questions (1.3.1, 1.4.1, 1.5.1 et 2.1.2). Tout comme le questionnaire, les données recueillies lors de cette validation ont été analysées sommairement.

Recrutement

Dans un premier temps, nous avons contacté les directions générales des trois commissions scolaires par courriel (Appendice A) pour obtenir leur approbation. Ensuite, tous les enseignants en insertion professionnelle des trois commissions scolaires (Des Affluents, Laval et Seigneurie-Des-Milles-Îles) ont été approchés, par courriel, afin de participer à la première étape de notre étude : le questionnaire fermé. Le courriel était envoyé par un membre de la direction de la commission scolaire et comprenait les informations générales de la recherche et le lien Internet vers le questionnaire en ligne. Nous avons obtenu 44 réponses complètes et quatre réponses incomplètes, qui ont été éliminées. Notre échantillon est donc de 44 enseignantes débutantes. Les enseignantes nouvellement qualifiées qui ont répondu au questionnaire n'avaient pas nécessairement de difficultés dans la compétence scripturale.

Parmi les répondantes aux questionnaires, nous avons choisi, dans un deuxième temps, 11 enseignantes afin de participer à la seconde partie de la recherche : l'entrevue semi-dirigée. Ces enseignantes ont été sélectionnées selon les réponses qu'elles ont fournies lors du questionnaire (difficultés dans la compétence scripturale) et selon leurs données sociodémographiques (année d'expérience, situation professionnelle, cycle

d'enseignement). Nous souhaitons ainsi sélectionner des participantes ayant des caractéristiques variées afin de dresser un portrait plus global de la réalité. Les entrevues se sont déroulées dans les écoles des participantes, ont duré en moyenne 45 minutes et ont été enregistrées. Nous avons attribué à chaque enseignante un code alphanumérique (E1 à E11) afin de conserver leur anonymat. Le fait d'avoir 11 participantes à l'entrevue a permis d'arriver à saturation des données et de dresser un portrait complet des répercussions possibles. Ainsi,

« l'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête (par entrevue) est, de manière générale, de taille plus réduite [...], dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. La réduction relative de l'échantillon nécessaire à une enquête par entretien tient donc du statut de l'information obtenue. » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 54)

Analyse des résultats

Pour les questionnaires, les réponses obtenues étaient enregistrées dans le logiciel *Lime Survey*. Ce logiciel permet de faire ressortir les différents résultats sous forme de tableaux ou de graphiques. Il permet également de transférer les résultats dans d'autres logiciels comme Excel. Nous avons donc pu faire les analyses nous permettant de répondre à notre premier objectif spécifique de recherche.

En ce qui a trait aux entrevues, nous avons commencé par les transcrire afin de les coder avec le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner selon les cadres théoriques de la compétence scripturale et de l'insertion professionnelle privilégiés dans le cadre de cette recherche (grille de codage : Appendice E). Durant les analyses des entrevues, nous

avons observé que toutes les participantes mentionnaient certaines stratégies pour contrer leurs difficultés dans la compétence scripturale. Un code émergent « stratégie » a donc été créé. Trente pour cent du matériel a été contrecodé avec une proportion de 88 % d'accords interjuges. La personne qui a contrecodé nos entrevues est une étudiante de deuxième cycle universitaire qui est expérimentée dans le codage d'entrevues sur différents sujets, dont l'insertion professionnelle. Nous avons également effectué des accords intrajuges sur 30 % du matériel afin d'assurer la cohérence du codage dans le temps (98 % d'accords). L'interprétation des résultats a permis de « relier les résultats (les données traitées, condensées, organisées, représentées) aux questions et au cadre conceptuel de la recherche » (Van der Maren, 1996, p. 466). Nous présentons les différents résultats de notre recherche au chapitre suivant.

Avantages et limites liés à la méthodologie

Un des principaux avantages de notre méthodologie est l'utilisation de deux outils de collecte de données qui ont permis d'apporter une perspective complémentaire pour les deux premiers objectifs spécifiques. La combinaison des outils de collecte quantitatif et qualitatif a permis d'approfondir l'interprétation des données quant aux difficultés dans la compétence scripturale et aux répercussions sur les tâches professionnelles. Aussi, l'envoi des questionnaires à trois commissions scolaires situés dans des régions différentes a permis de dresser un portrait plus global de la situation.

Sur le plan des limites, nous notons la taille restreinte de l'échantillon puisque nous n'avons pas pu généraliser les données statistiques du questionnaire. Par contre, nous croyons qu'en ayant interrogé 11 participantes lors des entrevues semi-dirigées, il a

été possible d'aller chercher un éventail assez varié de participantes et de réponses pour arriver à saturation des données.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Nous présentons, dans ce chapitre, les résultats de l'analyse de données issues du questionnaire et des entrevues semi-dirigées réalisées auprès d'enseignantes débutantes. Nous débutons en dressant un portrait global des participantes, puis nous présentons les résultats en trois sections qui reprennent les objectifs spécifiques de cette recherche soit : les difficultés dans la compétence scripturale, les répercussions sur les tâches professionnelles et les répercussions sur l'insertion professionnelle. Dans chaque section, nous détaillons les résultats des questionnaires et des entrevues.

Portrait des participantes

Nous dressons, dans les tableaux 3 et 4, le portrait des participantes de notre recherche. Le tableau 3 renvoie aux participantes du questionnaire fermé tandis que le tableau 4 résume les caractéristiques des enseignantes qui ont participé aux entrevues semi-dirigées.

Tableau 3
Caractéristiques de l'échantillon pour le questionnaire

Âge	20-30 ans	31-40 ans	41-50 ans	51 ans et +	
	44	0	0	0	
Sexe	Féminin		Masculin		
	44		0		
Années d'expérience	1 année	2 années	3 années	4 années	5 années
	8	17	13	6	0
Niveau d'enseignement	Préscolaire	1er cycle	2e cycle	3e cycle	Tous
	2	10	12	13	7
Situation professionnelle	Supp. journalière	Supp. à long terme	Contrat	Permanence	
	7	14	23	0	

Nous remarquons d'emblée que toutes les participantes ont entre 20 et 30 ans, ce qui est normal puisque l'âge régulier en fin de formation initiale se situe généralement dans la vingtaine. Nous observons également que toutes les participantes sont des femmes. Cette situation représente assez bien la réalité puisque lorsque l'on observe les statistiques du MELIS et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST, 2013), sur les 11 978 enseignants au préscolaire et primaire non permanents en 2009-2010, il y avait 1 277 hommes et 10 701 femmes. Nous remarquons aussi qu'aucune des participantes n'a de permanence, les participantes étant divisées en deux catégories : celles qui sont à contrat (26) et celles qui font de la suppléance journalière ou à long terme (21). Mentionnons que selon la FSE (2011), la suppléance journalière représente un remplacement d'une journée

dans une classe, la suppléance à long terme est un remplacement de longue durée renouvelable à période fixe pour lequel aucun contrat n'a été signé (ex. : congé de maladie), tandis qu'un contrat est un remplacement pour une période prédéterminée (ex. : congé de maternité). Aussi, les sept participantes ayant mentionné enseigner à tous les niveaux sont les mêmes qui ont coché qu'elles faisaient de la suppléance journalière. Finalement, les années d'expérience sont bien réparties dans l'échantillon, tout comme les cycles d'enseignement. Nous présentons maintenant, au tableau 4, les caractéristiques des participantes aux entrevues semi-dirigées.

Tableau 4

Caractéristiques de l'échantillon pour les entrevues

Âge	20-30 ans	31-40 ans	41-50 ans	51 ans et +	
	11	0	0	0	
Sexe	Féminin		Masculin		
	11		0		
Années d'expérience	1 année	2 années	3 années	4 années	5 années
	2	3	4	2	0
Cycle d'enseignement	Préscolaire	1er cycle	2e cycle	3e cycle	Tous
	0	4	3	3	1
Situation professionnelle	Supp. Journalière	Supp. à long terme	Contrat	Permanence	
	1	2	8	0	
Université de provenance	UQAM	UdeM	ULaval	UdeS	
	6	3	1	1	

Parmi les 11 participantes aux entrevues semi-dirigées, nous avons sélectionné des

participantes ayant un nombre d'années d'expérience divers et enseignant à différents cycles. Aucune des participantes n'enseignait au préscolaire. La majorité des répondantes étaient à contrat, mais quatre des huit enseignantes à contrat faisaient de la suppléance journalière au début de l'année scolaire. Elles ont donc obtenu leur contrat en cours d'année. Nous présentons, dans les prochaines sections, les résultats obtenus grâce au questionnaire et à l'entrevue semi-dirigée. Ces résultats sont présentés, en fonction des objectifs spécifiques de recherche, en trois sections soit : les difficultés dans la compétence scripturale, les répercussions sur les tâches professionnelles et les répercussions sur l'insertion professionnelle.

Difficultés dans la compétence scripturale

Rappelons d'abord notre premier objectif spécifique de recherche qui est d'identifier les difficultés déclarées éprouvées par des enseignants débutants du primaire dans la compétence scripturale. Il faut également rappeler que le questionnaire (Appendice B) a été rempli par 44 enseignantes en insertion professionnelle qui n'avaient pas nécessairement de difficultés dans la compétence scripturale, tandis que les 11 participantes aux entrevues (Appendice D) éprouvaient des difficultés sur le plan de cette compétence. Nous présentons les résultats obtenus en trois sections distinctes qui reprennent la conceptualisation de la compétence scripturale proposée comme cadre théorique soit la dimension épistémique, la dimension affective et la dimension axiologique. Pour chacune des dimensions, nous exposons les résultats obtenus grâce aux deux instruments de collecte de données soit le questionnaire fermé et l'entrevue semi-dirigée.

Dimension épistémique de la compétence scripturale

La dimension épistémique est divisée en quatre composantes. Nous exposons, dans un premier temps, les données obtenues à propos des ces composantes : les savoirs linguistiques, le processus d'écriture, les savoirs liés aux genres textuels et la fonction épistémique.

Savoirs linguistiques

Rappelons d'abord que les savoirs linguistiques englobent les connaissances orthographiques et lexicales, la ponctuation, la syntaxe et la morphologie. Six questions visaient à identifier les difficultés des participantes à propos des savoirs linguistiques (questions 8b, 8c, 9 b, 9c, 9e et 9f) et plusieurs questions de l'entrevue semi-dirigée pouvaient mener les participantes à parler de leurs savoirs linguistiques. Observons d'abord les résultats obtenus pour les questions du questionnaire et ensuite pour l'ensemble des entrevues.

Question 8b et 8c : *Dans un texte que vous auriez écrit et dont vous seriez satisfait, quelle importance accorderiez-vous b) aux faits que les règles de la langue soient respectées? c) au vocabulaire?*

Lorsque l'on observe les résultats obtenus à la question 8b, nous remarquons que la très grande majorité des répondantes (98 %) accordent une importance (50 %) ou une grande importance (48 %) au respect des règles de la langue lors de l'écriture d'un texte. Seulement une des 44 participantes a répondu accorder assez d'importance à cet aspect tandis qu'aucune des enseignantes nouvellement qualifiées n'a affirmé accorder peu d'importance aux règles de la langue. De même, à la question 8c, la majorité des

nouvelles enseignantes (83 %) croient que le choix du vocabulaire s'avère important (52 %) ou très important (31 %) alors que 16 % y accordent assez (14 %) ou peu (2 %) d'importance. De prime abord, une proportion élevée de nouvelles enseignantes accorde une grande importance aux savoirs linguistiques.

Questions 9 b, 9c, 9e et 9f: *Quand vous écrivez un texte, éprouvez-vous des difficultés à... b) suivre les règles orthographiques et grammaticales? c) suivre les règles de la ponctuation? e) suivre les règles de la syntaxe? f) utiliser un vocabulaire précis?*

Les résultats à ces questions révèlent plusieurs aspects. Nous présentons, dans le tableau 5, les données recueillies et faisons ensuite un survol des résultats obtenus.

Tableau 5
Résultats des questions 9b, 9c, 9e et 9f

<i>Quand vous écrivez un texte, éprouvez-vous des difficultés à...</i>	Jamais (%)	Parfois (%)	Souvent (%)	Très souvent (%)
b) suivre les règles orthographiques et grammaticales	14	34	41	11
c) suivre les règles de la ponctuation	11	48	30	11
e) suivre les règles de la syntaxe	14	50	34	2
f) utiliser un vocabulaire précis	27	55	18	0

Nous souhaitons d'abord attirer l'attention vers les colonnes « parfois » et « souvent » puisqu'elles représentent les choix faits le plus fréquemment par les participantes. Ainsi, environ 75 % des réponses obtenues à ces questions étaient « parfois » ou « souvent ». Rappelons que les participantes au questionnaire n'ont pas

été choisies parce qu'elles éprouvaient des difficultés dans la maîtrise de la compétence scripturale, mais bien parce qu'elles étaient en insertion professionnelle. Cela étant dit, nous remarquons que 41 % des répondantes ont mentionné éprouver « souvent » des difficultés à suivre les règles orthographiques et grammaticales et 11 % ont coché « très souvent », ce qui veut donc dire que 52 % des répondantes éprouvent des difficultés considérables sur les plans de l'orthographe et de la grammaire. Nous remarquons que cette tendance est légèrement plus forte chez les enseignantes du troisième cycle (48 %) que celles des premier (35 %) et deuxième cycles (41 %). Ces résultats semblent explicables étant donné que l'on aborde des contenus de plus en plus complexes au fil de la scolarité comme le démontre le programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001a) et la progression des apprentissages au primaire compétence écrire des textes variés (MÉLS, 2009). Les enseignantes du troisième cycle doivent enseigner des notions grammaticales plus complexes, corriger des textes plus longs et préparer les élèves aux examens d'écriture du MÉLS. Elles sont alors peut-être plus conscientes de leurs difficultés. Finalement, lorsque nous observons ces mêmes données en fonction de la situation professionnelle des participantes, des écarts considérables sont présents. Ainsi, alors que 63 % des enseignantes nouvellement qualifiées qui ont un contrat ont mentionné avoir des difficultés « souvent » ou « très souvent » à suivre les règles orthographiques et grammaticales, seulement 28 % des débutantes faisant de la suppléance journalière ont répondu de même. Cet écart de 35 % peut être dû au fait que les enseignantes en suppléance abordent peu ou pas de notions complexes avec les

élèves. Elles se voient attribuer des activités d'intégration ou de réinvestissement, mais rarement de l'enseignement de nouveaux contenus ou de l'évaluation.

En ce qui a trait aux réponses obtenues par le biais des entrevues semi-dirigées, lorsque nous avons demandé aux participantes de préciser leurs difficultés dans la compétence scripturale, elles ont toutes débuté en nommant des difficultés liées aux savoirs linguistiques. Les savoirs orthographiques, nommés en premier par les 11 participantes, représentent un défi pour ces enseignantes comme en témoigne E6 :

« J'ai de la misère avec l'orthographe : des mots comme salopette, je ne sais pas s'il faut que je mette un "l", un "p" ou 2 "l" ou 2 "p". Si je dois écrire ce mot-là, il faut que je vérifie comment ça s'écrit. »

Même constat pour les règles grammaticales et la conjugaison qui ont été nommées par toutes les participantes. Quatre d'entre elles ont d'ailleurs mis en parallèle leurs difficultés grammaticales avec la préparation qu'elles ont effectuée pour réussir le TECFÉE. L'enseignante E5 résume bien les propos des enseignantes nouvellement qualifiées lorsqu'elle mentionne que :

« pour le TECFÉE, je me suis bourré le crâne de toutes les règles : bijou, caillou, les règles de couleurs, les exceptions de conjugaison... Le problème, c'est que je ne les ai pas appris, je les ai momentanément mémorisées, je me rappelle donc de plein de bouts de règles, mais jamais des règles au complet. Je ne suis pas très avancée. »

Cet énoncé nous permet de comprendre l'étendue des difficultés des savoirs linguistiques et l'utilité perçue du TECFÉE de cette nouvelle enseignante. De plus, deux participantes ont mentionné qu'elles auraient préféré pouvoir s'inscrire à une session de mise à niveau en grammaire avant de passer le test afin d'éviter les échecs et les effets néfastes sur leur estime de soi. Dans un autre ordre d'idées, une enseignante

actuellement en contrat en sixième année a abordé la grammaire de la phrase. Elle mentionne éprouver des difficultés à repérer les groupes de mots, les fonctions syntaxiques et à identifier les classes des mots. Nous pouvons donc penser que les difficultés dans les savoirs linguistiques influencent non seulement l'écriture des enseignants, mais aussi les notions grammaticales plus complexes qu'elles doivent de surcroît enseigner aux élèves, notamment quand elles sont au troisième cycle. Finalement, c'est sans surprise qu'en observant les fréquences de codage, nous affirmons qu'avec 80 répétitions de codes, ce sont les savoirs linguistiques qui ressortent le plus des difficultés dans la compétence scripturale. En effet, 212 codes ont été codés selon le cadre théorique de la compétence scripturale. Donc, 38 % des unités codées en lien avec la compétence scripturale concernaient les savoirs linguistiques. Maintenant que les résultats des savoirs linguistiques de la dimension épistémique ont été exposés, nous nous attardons maintenant au processus d'écriture.

Processus d'écriture

Le processus d'écriture, rappelons-le, englobe les différentes étapes requises pour planifier, rédiger et réviser un texte. La deuxième question du questionnaire portait exclusivement sur cet aspect. Pour les entrevues, les participantes pouvaient aborder ce sujet dans la majorité des questions. Nous présentons donc, dans cette section, les résultats à propos du processus d'écriture ainsi que nos observations sur ces données.

Question 2 : *Dans le cadre des écrits produits pour votre travail, faites-vous... a) un plan détaillé; b) un brouillon; c) une relecture; d) une réécriture de certains passages; e) une révision selon vos connaissances; f) une révision à l'aide de dictionnaires et de*

grammaires papier; g) une révision avec un support informatique (dictionnaire, grammaire et conjugueur en ligne); h) une révision à l'aide d'un logiciel (correcteur de Word, Antidote). Nous présentons les résultats obtenus dans le tableau 6.

Tableau 6
Résultats de la question 2

<i>Dans le cadre des écrits produits pour votre travail, faites-vous</i>	Jamais (%)	Parfois (%)	Souvent (%)	Très souvent (%)
a) un plan	41	41	13	5
b) un brouillon	11	48	32	9
c) une relecture	0	9	41	50
d) une réécriture de certains passages	7	41	32	20
e) une révision selon vos connaissances	0	14	38	48
f) une révision à l'aide de dictionnaires et de grammaires papier	45	30	9	16
g) une révision avec un support informatique	20	23	37	20
h) une révision à l'aide d'un logiciel	22	14	23	41

D'emblée, nous remarquons que moins de la moitié des répondantes utilisent les étapes du processus d'écriture lorsqu'elles doivent écrire dans le cadre de leur fonction. Ainsi, ce sont respectivement 18 % et 41 % des participantes qui font souvent

ou très souvent un plan et un brouillon lorsqu'elles produisent des écrits pour le travail. Sur le plan de la relecture, la grande majorité des répondantes (91 %) mentionnent relire leur écrit souvent ou très souvent et réviser leur texte selon leurs propres connaissances. Finalement, en ce qui a trait aux révisions avec l'aide de support papier ou de support informatique, nous pouvons affirmer que les nouvelles enseignantes emploient majoritairement des outils informatiques (site Internet, correcteur). Ainsi, 24 % des répondantes emploient souvent ou très souvent des dictionnaires et des grammaires papier alors que 45 % des participantes ne les emploient jamais. Aussi, 57 % des répondantes privilégient les correcteurs et les supports en ligne.

En ce qui a trait aux entrevues, aucune participante n'a d'emblée parlé du processus d'écriture comme étant lacunaire dans sa pratique. Toutefois, lorsqu'elles devaient expliquer les étapes qu'elles suivent lorsqu'elles doivent rédiger un message à des parents, elles ont toutes décrit avoir certains problèmes avec le processus d'écriture sans le nommer explicitement. L'enseignante E1 témoigne de l'importance du processus d'écriture dans sa pratique professionnelle :

« Au début, j'essayais d'écrire tout de suite au propre alors que je n'avais pas encore vraiment de plan et que je ne savais pas exactement ce que je voulais dire. Ça ne marche pas, je me rends compte que pour bien écrire, je dois faire comme mes élèves, faire un plan, un brouillon, un propre et me corriger au fur et à mesure. Je donne l'exemple et j'écris mieux en tant qu'enseignante. »

Après avoir scruté les réponses recueillies afin d'avoir une idée de leur utilisation du processus d'écriture, nous remarquons que les 11 participantes aux entrevues ont mentionné faire un « plan » ou un « brouillon » et 10 des 11 participantes ont dit qu'elles n'en feraient pas si elles n'avaient pas de difficulté dans la compétence scripturale.

Lorsque l'on observe les résultats obtenus auprès d'enseignantes débutantes dans le questionnaire et les résultats obtenus auprès d'enseignantes débutantes ayant des difficultés dans la compétence scripturale en entrevues, les données sont révélatrices. Ainsi, les enseignantes n'ayant pas de difficulté dans la compétence scripturale ne semblent pas utiliser les étapes du processus d'écriture alors que les enseignantes éprouvant des difficultés l'utilisent et en mentionnent les étapes. L'emploi conscient du processus d'écriture semble réservé aux enseignants qui ont des difficultés dans la compétence scripturale. Cela étant dit, le premier jet peut prendre différentes formes : quatre participantes en difficulté utilisent des mots-clés pour se faire un plan tandis que les sept autres écrivent directement leur message dans le logiciel Word. Les étapes de la révision et de la correction sont laborieuses comme en témoignent toutes les participantes en difficulté dont l'enseignante E11 qui dit : « *Écrire aux parents, c'est tellement long que c'est démotivant. En plus, il faut se relire genre 1000 fois et on n'est jamais sûre qu'il ne reste pas de fautes à la fin* ». De plus, 11 participantes en difficulté accordent une grande importance à l'étape de la correction. Neuf participantes utilisent des outils informatiques. Le logiciel Antidote est le plus fréquemment employé et il est utilisé par huit enseignantes. Elles le choisissent parce qu'il indique les erreurs orthographiques et grammaticales, mais aussi les maladresses syntaxiques et lexicales. L'enseignante E2 va jusqu'à mentionner que :

« Pour corriger les messages aux parents ou aux autres enseignants, j'utilise tout le temps mon ordinateur portable et le logiciel Antidote. Je ne sais pas ce que je ferais sans lui. Je pense même que c'est grâce à ce logiciel que j'ai passé mon bac. Je l'utilise tout le temps quand je corrige et quand j'écris. »

Nous remarquons dans cet extrait que l'outil prend une importance capitale. D'ailleurs, quatre enseignantes ont fait le lien entre l'obtention de leur diplôme et le logiciel Antidote. Une de ces enseignantes (E8) mentionne que « *les travaux en équipe et les très rares examens écrits m'ont permis de me faufiler sans soucis* ». Bref, les grandes étapes du processus d'écriture sont utilisées par toutes les participantes lorsqu'elles doivent rédiger un message aux parents. Cependant, l'étape de la révision et de la correction est ardue et l'utilisation de logiciels s'avère essentielle pour certaines d'entre elles. Finalement, le code « processus » a été utilisé 27 fois, ce qui représente 15 % des codes de la dimension épistémique de la compétence scripturale, et est ressorti dans les entrevues de toutes les participantes. Voilà qui conclut les résultats obtenus en ce qui a trait aux savoirs sur le processus d'écriture. Nous présentons maintenant les résultats obtenus à propos des savoirs sur les genres textuels.

Savoirs liés aux genres textuels

Les différents genres textuels réfèrent aux textes littéraires (le conte, la légende, le poème, etc.) et aux textes non littéraires (explicatif, descriptif, argumentatif, etc.). Dans notre questionnaire, les questions 4, 8d et 9i réfèrent à ce savoir. Nous présentons les résultats de ces questions et exposons également les données obtenues grâce aux entrevues.

Question 4 : *Depuis votre entrée dans la profession enseignante et dans le cadre de votre travail, à quelle fréquence produisez-vous les écrits suivants? a) texte informatif; b) texte explicatif; c) texte descriptif; d) texte argumentatif; e) texte narratif; f) texte poétique; g) texte dramatique.* Nous présentons dans le tableau 7 les résultats de la

question 4 et nous faisons ressortir certains éléments par la suite.

Tableau 7

Résultats de la question 4

<i>Depuis votre entrée dans la profession enseignante et dans le cadre de votre travail, à quelle fréquence produisez-vous les écrits suivants?</i>	Jamais (%)	Parfois (%)	Souvent (%)	Très souvent (%)
a) texte informatif	5	57	36	2
b) texte explicatif	5	50	43	2
c) texte descriptif	5	52	41	2
d) texte argumentatif	39	41	20	0
e) texte narratif	14	64	20	2
f) texte poétique	52	48	0	0
g) texte dramatique	70	30	0	0

Globalement, nous remarquons que peu d'enseignantes débutantes écrivent très souvent ces différents types de textes. Les textes argumentatifs, narratifs, poétiques et dramatiques sont très peu ou parfois utilisés dans le cadre de leur travail, à leur avis. Lorsque nous avons observé les mêmes résultats en tenant compte de l'année d'enseignement, nous avons remarqué que les répondantes qui enseignent au troisième cycle écrivent considérablement plus que leurs collègues des autres cycles. La majorité des réponses des enseignantes de premier cycle (82 %) et de deuxième cycle (86 %) se situent dans les catégories « jamais » et « parfois »; 40 % des réponses des enseignantes au troisième cycle se situent dans les catégories « souvent » ou « très souvent ».

Enfin, lorsque nous avons observé ces résultats selon la situation professionnelle des répondantes, nous avons constaté qu'en moyenne 4 % des nouvelles enseignantes qui font de la suppléance journalière ont coché « souvent » ou « très souvent » à l'une des sous-questions de la question 4 tandis que 38 % des enseignantes nouvellement qualifiées qui ont un contrat ont fait de même. Les enseignantes qui ont un contrat semblent donc écrire plus que les enseignantes qui font de la suppléance journalière. Selon nous, cela peut être attribuable au fait que les enseignantes qui ont un contrat font plus de planification, de correction, de communication aux parents et qu'elles enseignent des notions de façon plus explicite que les enseignants qui font de la suppléance journalière. Nous présentons maintenant les autres questions portant sur les savoirs liés aux genres textuels.

Question 8d : *Dans un texte que vous auriez écrit et dont vous seriez satisfait, quelle importance accorderiez-vous au fait que les règles du genre auquel appartient le texte (argumentatif, descriptif, poétique, etc.) sont respectées?*

Cette question a révélé des réponses très mitigées. En effet, 45 % des participantes ont mentionné y accorder peu ou assez d'importance tandis que 55 % ont répondu y accorder de l'importance ou beaucoup d'importance. Nous ne remarquons aucun changement selon le niveau d'enseignement ou la situation professionnelle, mais lorsque l'on fait ressortir les résultats selon le nombre d'années d'expérience, les enseignantes ayant seulement une ou deux années d'expérience semblent accorder légèrement plus d'importance à cet aspect (64 %). De plus, lorsque nous croisons les

résultats de cette question avec les résultats de la question 9b¹, nous remarquons que toutes les participantes qui ont mentionné accorder peu ou assez d'importance au fait que les règles du genre auquel appartient le texte soient respectées ont également coché qu'elles éprouvaient souvent ou très souvent des difficultés à suivre les règles orthographiques et grammaticales. Il est donc possible de penser que les enseignantes débutantes qui ont des difficultés à suivre les règles orthographiques et grammaticales se soucient moins des genres textuels. Nous reviendrons à ce constat lorsque nous aborderons les résultats obtenus grâce aux entrevues. Regardons maintenant la dernière question à propos des savoirs sur les genres textuels posée dans le questionnaire.

Question 9i : *Quand vous écrivez un texte, éprouvez-vous des difficultés à respecter les règles du genre auquel appartient le texte?*

De prime abord, cela ne semble pas être problématique pour les répondantes puisque 23 % ont répondu jamais, 59 % parfois, 16 % souvent et seulement 3 % très souvent. Lorsque nous observons ces mêmes résultats selon le nombre d'années d'expérience, nous remarquons que les enseignantes ayant une ou deux années d'expérience mentionnent avoir moins de difficultés avec cet aspect que les enseignantes qui ont trois ou quatre années d'expérience. Ainsi, ce ne sont que des enseignantes ayant trois ou quatre années d'expérience qui ont répondu avoir « souvent » ou « très souvent » des difficultés à respecter les règles du genre auquel appartient le texte.

Toutefois, durant les entrevues, aucune participante n'a traité des genres textuels. Lorsque nous avons posé une question plus directe sur cet aspect, huit

¹ Question 9b : *Quand vous écrivez un texte, éprouvez-vous des difficultés à suivre les règles orthographiques et grammaticales?*

enseignantes nouvellement qualifiées ont mentionné qu'elles n'avaient pas le temps d'y penser. L'enseignante E10 résume bien leur pensée générale : « *Quand ça fait une demi-heure que j'essaie de corriger mes fautes et ma syntaxe, je ne me demande pas si mon texte est argumentatif ou je ne sais pas trop quoi.* » En bref, huit enseignantes semblent penser que ce savoir est plutôt secondaire comme en témoigne l'enseignante E7 lorsqu'elle dit : « *Quand je serai capable d'écrire mieux et plus vite, je commencerai peut-être à penser à ce genre de chose.* » Ces réponses viennent corroborer les résultats obtenus lors du questionnaire. Ainsi, les enseignantes qui ont des difficultés dans la compétence scripturale ne semblent pas se soucier des différents genres textuels. Le code « genre textuel » est ressorti seulement huit fois et à chaque fois, nous avons dû poser une sous-question assez directive pour avoir des informations sur ce sujet. Maintenant que nous avons dressé un portrait à propos des savoirs textuels, passons à la dernière composante de la dimension épistémique de la compétence scripturale, la fonction épistémique.

Fonction épistémique

La fonction épistémique renvoie à l'organisation des idées et au développement ainsi qu'à la progression de l'information qui engendrent le développement d'une pensée critique et une construction de connaissances par et dans l'acte d'écriture. Cette dimension, qui englobe plusieurs éléments, a fait l'objet de huit questions (7c, 8a, 8f, 8g, 9d, 9g, 9h et 9j) dans notre questionnaire. Nous présentons ces questions dans les prochaines sections. Nous exposons également les données recueillies grâce aux entrevues.

Question 7c : *En vous inspirant de la liste ci-dessous, dites en quelques mots ou en quelques phrases ce que représente l'écriture pour vous : c) En terme de but, écrire, c'est... Communiquer, apprendre, informer, retenir, défendre des idées, créer, s'exprimer, se divertir, agir sur le monde, construire des connaissances, autres (précisez).*

Les participantes ont employé entre un et neuf mots afin de décrire les buts de l'écriture et en moyenne, elles ont employé trois mot-clés. Nous présentons les termes revenant le plus fréquemment ainsi que le nombre d'occurrences pour chaque terme dans le tableau 8.

Tableau 8

Termes et occurrences de la question 7c

Termes employés	Occurrences
Communiquer	29
S'exprimer	28
Informer	22
Apprendre	8
Créer	8
Construire des connaissances	7
Défendre ses idées	3
Agir sur le monde	3
Retenir	2
Se divertir	2

De prime abord, nous constatons que trois mots se distinguent vraiment du lot dû au nombre d'occurrences auxquels ils sont associés : « communiquer »,

« s'exprimer » et « informer ». Ensuite, nous avons observé le nombre de mots employés pour décrire les buts de l'écriture par les répondantes. Alors que certaines n'utilisaient qu'un seul terme, d'autres en utilisaient beaucoup plus (jusqu'à neuf termes différents). Lorsque nous croisons les résultats de cette question avec la question 5² que nous présentons plus loin, nous remarquons que les participantes qui ont répondu aimer assez ou beaucoup écrire ont tendance à nommer plusieurs buts à l'écriture tandis que les répondantes ayant affirmé aimer peu ou pas écrire ont trouvé moins de buts. Dans le même ordre d'idée, les buts comme « agir sur le monde », « se divertir » et « défendre ses idées » n'ont été utilisés que par des enseignantes débutantes affirmant aimer assez ou beaucoup écrire. Finalement, après avoir tenté de croiser les données recueillies avec les données sociodémographiques des participantes, nous pouvons affirmer qu'il ne semble pas y avoir de liens entre le niveau d'enseignement ou l'ancienneté et les buts poursuivis par l'écriture.

Questions 8a, 8f et 8g : *Dans un texte que vous auriez écrit et dont vous seriez satisfait, quelle importance accorderiez-vous au fait que... a) le texte est bien structuré? f) le lecteur est bien cerné? g) la présentation est soignée?*

La grande majorité des participantes accorde une importance (43 %) ou une grande importance (41 %) à la structure du texte. Seulement 16 % des participantes mentionnent que cet aspect est peu important et aucune répondante ne croit que cela

² Question 5 : *Dans le cadre de votre travail, diriez-vous que vous aimez écrire?*

n'est pas important. Lorsque nous croisons ces résultats avec ceux de la question 9g³ qui indiquent que 27 % des participantes mentionnent avoir souvent ou très souvent des difficultés à structurer leur texte, nous pouvons affirmer que la grande majorité des participantes accordent de l'importance à la structure du texte bien que près du tiers d'entre elles éprouvent des difficultés avec cet aspect.

Pour ce qui est de bien cerner le lecteur, 86 % des enseignantes débutantes y accordent une importance ou une grande importance. À la question 9j, 29 % des répondantes ont affirmé avoir de la difficulté à cerner le lecteur et ce constat est revenu aussi durant les entrevues. Il est donc possible de dire que les enseignantes débutantes sont conscientes de l'importance de bien cerner le lecteur, mais que certaines éprouvent tout de même des difficultés à trouver le ton qui convient au lecteur éventuel.

En ce qui a trait à la présentation, 91 % croient que cet aspect est important ou très important. En effet, huit enseignantes ont mentionné, durant les entrevues, que le fait de soigner la présentation est un signe de politesse envers le lecteur éventuel.

Questions 9d, 9g, 9h et 9j: Quand vous écrivez un texte, quel type de difficulté éprouvez-vous? d) trouver des idées? g) bien structurer le texte? h) exprimer clairement vos idées? j) trouver le ton qui convient au lecteur éventuel?

Encore une fois, la réponse « parfois » revient le plus fréquemment pour toutes ces questions. Nous présentons, au tableau 9, les résultats des différentes questions et nous mettons en lumière, par la suite, certains éléments de réponses.

³ Question 9g : *Quand vous écrivez un texte, quel type de difficulté éprouvez-vous ? g) bien structurer le texte?*

Tableau 9
Résultats des questions 9d, 9g, 9h et 9j

<i>Quand vous écrivez un texte, quel type de difficulté éprouvez-vous?</i>	Jamais (%)	Parfois (%)	Souvent (%)	Très souvent (%)
d) trouver des idées	36	55	9	3
g) bien structurer le texte	23	50	23	4
h) exprimer clairement vos idées	23	64	11	2
j) trouver le ton qui convient au lecteur éventuel	28	43	27	2

D'abord, remarquons que la majorité des répondantes éprouvent « jamais » ou « parfois » des difficultés avec ces différents aspects de l'écriture d'un texte bien qu'il y ait un nombre considérable de participantes qui ont répondu « souvent ». Ainsi, c'est respectivement 27 % et 29 % des enseignantes débutantes qui affirment avoir « souvent » ou « très souvent » des difficultés à bien structurer le texte et à trouver le ton qui convient au lecteur éventuel. Nous avons observé, à la question précédente, que les enseignantes accordent pourtant une importance à ces aspects, mais éprouvent tout de même certaines difficultés. Finalement, il est intéressant de constater que les répondantes qui font de la suppléance journalière, qui ont donc à rédiger un rapport de la journée à l'enseignante principale tous les jours, sont celles qui éprouvent le plus de difficultés avec l'emploi d'un ton qui convient au lecteur. Cela peut être dû au fait qu'elles doivent souvent rendre compte des problèmes survenus durant la journée.

Lors des entrevues, le code « épistémique » est ressorti 62 fois et il représente 35 % des unités codées selon la dimension épistémique de la compétence scripturale. Toutes les participantes en ont parlé. L'aspect principal traité par les participantes est le ton employé lorsqu'elles doivent rédiger un message aux parents ou à leurs collègues. Ainsi, six enseignantes mentionnent que vu leur difficulté à écrire sans faire d'erreur orthographique et syntaxique, elles préfèrent écrire de courts messages, ce qui peut parfois poser des problèmes en ce qui concerne le ton qui convient au lecteur éventuel.

L'enseignante E4 illustre ce problème avec un exemple concret :

« Admettons que ma gang de filles s'est encore insultée pendant le cours de mathématiques. Je voudrais écrire [aux parents] qu' "Alice⁴ a traité Marie de pute alors elle devra rester à l'heure du dîner demain", mais je ne peux pas écrire ça comme ça, je dois mettre du glaçage pour que les parents comprennent ce qui s'est passé, mais ne soient pas fâchés par ma manière de le dire non plus. Je vais donc écrire que "pendant le cours de mathématiques ce matin, Alice étant en colère parce qu'une autre élève de la classe la regardait, Alice a donc eu des propos injurieux à son endroit. Comme c'est la seconde fois cette semaine, elle a dû sortir de la classe avec la technicienne en éducation spécialisée. Elle a donc manqué certaines notions et devra reprendre les exercices demain pendant l'heure du dîner. De plus, elle devra rédiger une lettre d'excuses à sa collègue de classe." C'est long, c'est compliqué, c'est chiant à composer parce qu'il faut vraiment penser à tout et c'est surtout chiant à corriger. »

Pour surmonter ce problème, les enseignantes débutantes emploient diverses stratégies dont : appeler les parents à la place de leur écrire un message (neuf participantes), se faire une banque de commentaires sur leur ordinateur portable (quatre participantes), demander de l'aide à une collègue de confiance afin de trouver les mots adéquats pour expliquer des faits délicats (deux participantes) lors d'une altercation à plusieurs, composer un seul texte et le transcrire dans les agendas de plusieurs élèves

⁴ Les prénoms des enfants ont été changés pour préserver leur anonymat.

(deux participantes) et employer les banques de messages fournies dans Internet (une participante).

Ainsi, neuf participantes mentionnent qu'elles préfèrent appeler les parents plutôt que de leur écrire afin de gagner du temps et de s'assurer que le message est bien compris. L'enseignante E1 mentionne qu'elle n'écrit pas souvent aux parents. « *Je préfère vraiment les appeler, c'est moins compliqué et à la fin de la conversation, je sais que tout est correct. Quand j'écris, je ne suis jamais certaine de la façon dont l'autre va l'interpréter.* » Pour ce qui est des banques de commentaires, les quatre enseignantes qui en ont parlé ont trois ou quatre années d'expérience et disent gagner beaucoup de temps avec cette stratégie. Elles ont des dossiers « bagarres », « félicitations », « résultats scolaires à améliorer », etc. L'enseignante E7 mentionne à ce sujet : « *Je gagne beaucoup de temps en faisant mes dossiers et je me casse moins la tête.* »

Dimension affective de la compétence scripturale

Rappelons que la dimension affective représente l'aspect émotif que le sujet-scripteur entretient vis-à-vis l'écriture. Trois questions à propos de cette dimension ont été insérées dans le questionnaire (5, 7a, 9a). Les participantes aux entrevues ont abordé cette dimension tout au long de nos échanges.

Question 5 : *Dans le cadre de votre travail, diriez-vous que vous aimez écrire...*

La moitié (50 %) des enseignantes nouvellement qualifiées ont répondu qu'elles aimaient « assez » écrire. Les autres ont répondu soit qu'elles n'aimaient « pas du tout » écrire (2 %), qu'elles aimaient « un peu » écrire (39 %) ou « beaucoup » écrire (9 %). Nous reprenons ces résultats plus loin dans cette section.

Question 7a : *En vous inspirant de la liste ci-dessous, dites en quelques mots ou en quelques phrases ce que représente l'écriture pour vous : a) En terme de sentiment, écrire, c'est... Souffrant, agréable, passionnant, détestable, frustrant, valorisant, contraignant, angoissant, libérateur, autre (précisez).*

Sur les 44 répondantes, 20 n'ont employé que des termes positifs pour dire ce que représente l'écriture pour elles, 16 n'ont employé que des termes négatifs et huit ont utilisé un mélange des deux. Nous présentons, dans le tableau 10, les termes employés ainsi que leurs occurrences respectives.

Tableau 10

Termes et occurrences de la question 7a

Termes positifs	Occurrences	Termes négatifs	Occurrences
Agréable	17	Angoissant	5
Valorisant	11	Contraignant	5
Passionnant	3	Stressant	3
Libérateur	3	Souffrant	2
		Frustrant	1
		Décourageant	1
		Détestable	1

Analysons maintenant le nombre de termes employés par les participantes. Ainsi, celles n'ayant donné que des termes positifs ont majoritairement utilisé deux ou trois mots pour décrire l'écriture en terme de sentiments, tandis que les nouvelles enseignantes qui n'ont utilisé que des termes négatifs n'en ont écrit qu'un seul. Les termes « passionnant » et « libérateur » n'ont été employés que par des participantes qui ont écrit des termes positifs. Les débutantes qui ont donné à la fois des termes positifs et négatifs écrivaient pour leur part seulement deux mots, donc un pour chaque catégorie. Lorsque nous observons les occurrences pour les participantes ayant employé à la fois des termes positifs et négatifs, nous remarquons que le terme « agréable » est associé trois fois au mot « angoissant » et deux fois au mot « contraignant » tandis que le terme « valorisant » est combiné aux mots « contraignant », « stressant » et « frustrant ».

Question 9a : *Quand vous écrivez un texte, quel type de difficultés éprouvez-vous? a) trouver la motivation pour écrire.*

Encore une fois, la réponse la plus populaire est « parfois » avec 60 % des réponses alors que 18 % des répondantes ont coché « jamais », 16 % « souvent » et 5 % « très souvent ». Ces réponses semblent coïncider avec les autres résultats des questions sur la dimension affective de la compétence scripturale. En effet, nous exposions à la question 5 que la moitié des répondantes aiment « assez » écrire et 60 % d'entre elles manquent « parfois » de motivation pour écrire. Lorsque nous observons les résultats à propos de la dimension affective et les résultats de la dimension épistémique, nous remarquons que les enseignantes qui ont mentionné éprouver des difficultés dans les savoirs linguistiques sont les mêmes qui mentionnent manquer de motivation pour écrire.

Durant les entrevues, le code « affective » est ressorti 34 fois et jamais de façon positive. Ainsi, les 11 participantes aux entrevues, qui ont des difficultés dans la compétence scripturale, n'affectionnent pas l'écriture et elles témoignent toutes de leur sentiment négatif vis-à-vis l'écriture. L'enseignante E3 résume bien la situation lorsqu'elle mentionne :

« Je n'aime pas écrire, mais j'aime enseigner. Le problème c'est que je n'avais pas pensé qu'en enseignement, il faut tellement écrire : écrire au tableau ce qui inclut le mot d'accueil le matin, pendant que j'enseigne, en faisant un remue-méninge, les mots pour les autres enseignantes, les messages aux parents, les réunions de profs... Ça, c'est les fois évidentes, il y a les surnoises aussi : la correction, écrire les commentaires dans les bulletins, je suis sûre que j'en oublie, mais on écrit tout le temps. Je pense que c'est quand on n'aime pas ça qu'on se rend compte à quel point il faut écrire. »

Finalement, les enseignantes E4 et E7 sont les seules à avoir traité du lien entre leurs difficultés dans la compétence scripturale et leur aversion pour l'écriture. L'enseignante E4 mentionne à cet effet :

« C'est rare qu'on aime vraiment quelque chose dans lequel on n'est pas bon. Si je suis vraiment poche en ski, ce ne sera surement pas mon sport préféré. Moi, je ne suis pas bonne en écriture et je n'aime pas écrire... C'est logique. »

Maintenant que les résultats à propos de la dimension affective ont été exposés, nous passons à la dernière dimension de la compétence scripturale, la dimension axiologique.

Dimension axiologique de la compétence scripturale

Avant de présenter les questions et les réponses obtenues à propos de cette dimension, rappelons qu'elle fait référence aux opinions et aux attitudes du sujet-scripteur par rapport à l'écriture. Huit questions portent sur cette dimension et nous exposons, dans la prochaine section, les données issues de celles-ci (3, 6a, 6b, 6c, 6d, 7b, 7d, 8e). Nous exposons également les données obtenues par l'entremise des entrevues.

Question 3 : *D'après vous, savoir écrire c'est...*

Les répondantes devaient cocher une réponse parmi : peu important, assez important, important et très important. La moitié des nouvelles enseignantes ont coché que c'était important (50 %) et l'autre moitié a coché que c'était très important (50 %). Ainsi, malgré les difficultés mentionnées et le manque de motivation, les répondantes considèrent que savoir écrire est important ou très important.

Questions 6a, 6 b, 6c et 6d : *Selon vous, ... a) écrire s'apprend par la pratique; b) on est doué pour l'écriture ou on ne l'est pas; c) écrire s'apprend en lisant; d) écrire s'apprend par l'enseignement.*

Pour ces quatre questions, les participantes devaient cocher un choix parmi les suivants : non, plutôt non, plutôt oui, oui. Nous présentons, dans le tableau 11, les résultats respectifs de chacune de ces questions en pourcentage.

Tableau 11

Résultats pour la question 6a, 6b, 6c et 6d

<i>Selon vous, ...</i>	Non (%)	Plutôt non (%)	Plutôt oui (%)	Oui (%)
a) écrire s'apprend par la pratique;	0	0	11	89
b) on est doué pour l'écriture ou on ne l'est pas;	30	54	16	0
c) écrire s'apprend en lisant;	0	2	18	80
d) écrire s'apprend par l'enseignement.	0	0	43	57

D'emblée, il est possible d'observer que la majorité des répondantes penchent vers un côté de la réponse. Par exemple, à la question 6a, 100 % des participantes ont répondu « oui » ou « plutôt » et « oui » et à la question 6 b, 84 % des enseignantes débutantes ont répondu « non » ou « plutôt non ». Nous remarquons que des croyances sur l'écriture semblent assez répandues auprès des répondantes. Ainsi, nous constatons qu'une forte majorité des participantes croient qu'écrire s'apprend par la pratique, par la lecture et par l'enseignement.

Question 7b : *En vous inspirant de la liste ci-dessous, dites en quelques mots ou en quelques phrases ce que représente l'écriture pour vous : b) En terme de valeur, écrire, c'est... primordial, secondaire, s'efforcer de ne pas faire d'erreur, autre (précisez).*

En ce qui a trait aux valeurs, les enseignantes nouvellement diplômées mentionnent en grande majorité (90 %) que l'écriture est nécessaire, primordiale et très importante. Nous pouvons donc penser que les débutantes connaissent l'importance de l'écriture dans leur profession, malgré les difficultés rencontrées.

Question 7d : *En vous inspirant de la liste ci-dessous, dites en quelques mots ou en quelques phrases ce que représente l'écriture pour vous : d) En terme de tâche, écrire, c'est... plutôt long, simple, laborieux, jamais achevé, autres (précisez).*

Un terme revient nettement plus souvent que tous les autres : « long » (27 occurrences). Ainsi, 60 % des participantes affirment qu'en terme de tâche, l'écriture, c'est long. Nous recensons, dans le tableau 12, tous les termes employés par les répondantes ainsi que les occurrences pour chacun de ces derniers.

Tableau 12

Termes et occurrences de la question 7d

Termes employés	Occurrences
Long	27
Simple	11
Laborieux	4
Difficile	1
Jamais achevé	1
Court	1

Lorsque l'on compare ces réponses avec celles concernant la dimension affective de la compétence scripturale, nous remarquons que même les répondantes qui ont affirmé aimer l'écriture la qualifient tout de même de longue et de laborieuse. De plus, même lorsqu'elles ont affirmé avoir peu ou pas de difficultés dans la compétence scripturale, les enseignantes nouvellement diplômées qualifient la tâche d'écriture de longue.

Question 8e : *Dans un texte que vous auriez écrit et dont vous seriez satisfait, quelle importance accorderiez-vous à exprimer votre pensée clairement?*

Puisque les participantes ont majoritairement répondu que l'écriture servait à communiquer et à informer (question 7c), il est conséquent qu'elles croient qu'exprimer clairement leurs idées est important (32 %) ou très important (61 %).

Durant les entrevues, bien que nous ayons ressenti des attitudes plutôt négatives de la part des participantes à l'endroit de la compétence scripturale, elles n'ont pas livré leurs opinions à l'égard de cette dernière. Une seule participante (E3), en parlant de la correction, a mentionné que comme elle n'aime pas du tout l'écriture, elle repousse le plus possible cette tâche et se retrouve habituellement à la veille de la remise des notes à faire un marathon de correction. L'enseignante E3 mentionne :

« La correction, c'est la tâche que j'aime le moins et je procrastine beaucoup pour ne pas la faire. Je finis toujours par avoir une méga pile de situations d'écriture que je dois corriger en vitesse pour remettre mes notes de bulletin. »

Le code « axiologique » est donc ressorti une seule fois. Maintenant que les données recueillies à propos des difficultés dans la compétence scripturale ont été exposées, nous proposons d'en faire une synthèse avant de poursuivre avec les résultats

concernant les répercussions sur les tâches professionnelles et sur l'insertion professionnelle.

Synthèse des résultats portant sur les difficultés dans la compétence scripturale

Les résultats obtenus concernant la compétence scripturale semblent montrer là où le bât blesse. Ainsi, en ce qui a trait à la dimension épistémique, les savoirs linguistiques et particulièrement les connaissances orthographiques et grammaticales posent de sérieux problèmes aux enseignantes débutantes. Les principaux problèmes traités dans cette section étaient d'écrire sans faire d'erreurs et de corriger les productions écrites des élèves. D'ailleurs, les enseignantes débutantes ont identifié certaines stratégies pour contrer leurs difficultés telles que l'emploi de logiciels correcteurs et le recours à autrui. Rappelons qu'une des stratégies les plus répandues était de contourner l'écriture en communiquant oralement avec les parents des élèves. Nous présenterons plus en profondeur les stratégies dans les sections portant sur les répercussions sur les tâches professionnelles et l'insertion professionnelle. Par ailleurs, le sentiment d'affectivité (dimension affective) des participantes par rapport à l'écriture paraît globalement négatif. Ainsi, les enseignantes débutantes ont mentionné « ne pas aimer l'écriture » à maintes reprises. Finalement, nous discuterons des résultats à propos de la compétence scripturale dans le cinquième chapitre. Nous présentons maintenant les résultats sur les répercussions des difficultés dans la compétence scripturale sur les tâches professionnelles des enseignants débutants.

Répercussions sur les tâches professionnelles

Les tâches professionnelles inhérentes à l'enseignement nécessitent souvent l'usage de l'écriture. Notre deuxième objectif spécifique de recherche, décrire les tâches professionnelles des enseignants débutants qui sont affectés par leurs difficultés déclarées dans la compétence scripturale, était intimement lié à ce constat. Nous présentons, dans les prochaines sections, les résultats obtenus grâce au questionnaire et à l'entrevue.

La première question du questionnaire portait sur les tâches professionnelles reliées au domaine de l'enseignement. Nous demandions de quantifier le nombre d'heures passées par semaine à effectuer certaines tâches d'écriture. Nous présentons, dans le tableau 13 les réponses obtenues à cette question. Nous avons aussi choisi de présenter ces mêmes résultats en fonction du cycle d'enseignement des répondantes afin de montrer les différences en fonction de cette donnée. Puisque, parmi les répondantes, il y avait sept enseignantes qui faisaient de la suppléance journalière et qui ont coché qu'elles enseignaient à tous les cycles du primaire, nous n'avons pas retenu leur réponse dans la présentation détaillée des cycles d'enseignement. Nous présentons par contre, au tableau 14, les données pour les sept enseignantes qui font de la suppléance journalière.

Tableau 13

Résultats de la question 1

Dans le cadre de votre travail, à quelle fréquence écrivez-vous...	Moins de 3 h/semaine	Entre 3 et 5 h/semaine	Entre 5 et 8 h/semaine	Plus de 8 h/semaine
a) des communications dans l'agenda des élèves;	14 P 1er 2e 3e 2 6 4 2	21 P 1er 2e 3e 0 4 8 9	2 P 1er 2e 3e 0 0 0 2	0 P 1er 2e 3e 0 0 0 0
b) des communications aux collègues;	24 P 1er 2e 3e 2 9 10 3	11 P 1er 2e 3e 0 1 2 8	2 P 1er 2e 3e 0 0 0 2	0 P 1er 2e 3e 0 0 0 0
c) au tableau	8 P 1er 2e 3e 2 2 4 0	10 P 1er 2e 3e 0 3 3 4	19 P 1er 2e 3e 0 5 6 8	1 P 1er 2e 3e 0 0 0 1
d) des planifications;	10 P 1er 2e 3e 2 2 2 4	24 P 1er 2e 3e 0 8 9 7	3 P 1er 2e 3e 0 0 1 2	0 P 1er 2e 3e 0 0 0 0
e) des commentaires lors de la correction;	7 P 1er 2e 3e 2 4 1 0	7 P 1er 2e 3e 0 4 2 1	21 P 1er 2e 3e 0 2 9 10	2 P 1er 2e 3e 0 0 0 2
f) des comptes rendus de réunions;	34 P 1er 2e 3e 2 10 11 11	3 P 1er 2e 3e 0 0 1 2	0 P 1er 2e 3e 0 0 0 0	0 P 1er 2e 3e 0 0 0 0
g) des dictées ou des exercices;	18 P 1er 2e 3e 2 6 7 3	13 P 1er 2e 3e 0 3 4 6	6 P 1er 2e 3e 0 1 1 4	0 P 1er 2e 3e 0 0 0 0
h) des examens.	25 P 1er 2e 3e 2 8 6 9	12 P 1er 2e 3e 0 2 6 4	0 P 1er 2e 3e 0 0 0 0	0 P 1er 2e 3e 0 0 0 0

Au premier regard, il est possible de constater qu'écrire au tableau et écrire des messages lors de la correction sont les deux tâches professionnelles qui nécessitent le plus de temps selon les répondantes. En effet, 20 enseignantes débutantes mentionnent passer plus de cinq heures par semaines à écrire au tableau alors que 23 participantes affirment passer plus de cinq heures par semaine à écrire des messages lors de la correction. Lorsque nous observons les données comparatives de chaque cycle, nous remarquons que les enseignantes du troisième cycle écrivent considérablement plus que les enseignantes des premier et deuxième cycles du primaire et du préscolaire. Ainsi, parmi les participantes qui ont coché le choix « entre 5 et 8 heures/semaine », 15 % proviennent du premier cycle, 32 % du deuxième et 53 % du troisième. En ce qui a trait au choix « plus de 8 heures/semaine », seulement trois répondantes ont coché cette option et les trois sont enseignantes au troisième cycle. Les enseignantes du préscolaire ont coché qu'elles passent moins de trois heures par semaines à la réalisation de toutes ces tâches d'écriture. Nous pouvons penser que ces enseignantes écrivent généralement moins que les enseignantes des autres cycles. Nous présentons maintenant les résultats pour la même question en scrutant la réalité des suppléantes journalières.

Tableau 14

Résultats de la question 1 pour les enseignantes qui font de la suppléance journalière

Dans le cadre de votre travail, à quelle fréquence écrivez-vous...	Moins de 3 h/semaine	Entre 3 et 5 h/semaine	Entre 5 et 8 h/semaine	Plus de 8 h/semaine
a) des communications dans l'agenda des élèves;	7	0	0	0
b) des communications aux collègues;	0	4	3	0
c) au tableau	0	5	2	0
d) des planifications;	7	0	0	0
e) des commentaires lors de la correction;	7	0	0	0
f) des comptes rendus de réunions;	7	0	0	0
g) des dictées ou des exercices;	7	0	0	0
h) des examens;	7	0	0	0

Il est possible de dire que les enseignantes débutantes qui font de la suppléance journalière semblent moins écrire que leurs collègues qui ont des contrats ou qui font de la suppléance à long terme. Ainsi, les seules tâches professionnelles requérant « entre 3 et 5 heures/semaine » ou « entre 5 et 8 heures/semaine » sont les communications aux collègues et l'écriture au tableau. Aucune tâche professionnelle ne nécessite plus de huit heures par semaine selon les enseignantes qui font de la suppléance journalière. À la lumière des entrevues, nous pouvons affirmer que cet aspect de la suppléance journalière

est vu de façon positive par certaines enseignantes débutantes qui ont des difficultés dans la maîtrise de la compétence scripturale. Ainsi, durant les entrevues, les participantes étaient invitées à parler des différentes tâches professionnelles qu'elles doivent accomplir en lien avec leurs difficultés dans la compétence scripturale. Nous présentons au tableau 15 les occurrences pour chacun des codes des tâches professionnelles.

Tableau 15

Occurrences des codes des tâches professionnelles

Codes	Occurrences
Tâche éducative	
- Cours et leçons	86
- Surveillance en classe	0
- Récupération	0
- Encadrement	100
- Activité parascolaire	0
Total	186
Tâche complémentaire	
- Surveillance lors de l'accueil	0
- Surveillance lors des déplacements	0
- Suivi pédagogique	0
- Réunions d'équipe niveau ou cycle	29
Total	29
Tâche personnelle	
- Rencontre collective (équipe-école)	0
- Rencontre de parents	0
- Planification et élaboration d'activité d'enseignement	50
- Planification et élaboration d'outil de gestion de classe	0
- Planification des évaluations	0
- Correction et consignation des résultats	115
Total	165
Total des codes pour les tâches professionnelles	380

Les participantes n'ont parlé que de cinq des 15 tâches professionnelles décrites par la FSE (2011) et la CSQ (2005), dont deux tâches éducatives (les cours et les leçons et l'encadrement), une tâche complémentaire (les réunions d'équipe niveau ou cycle) et deux tâches personnelles (la planification d'activité d'enseignement et la correction et la consignation des résultats). Nous proposons de scruter ces différentes tâches dans les prochaines sections.

Tâches éducatives

Il importe de rappeler que les tâches éducatives représentent la plus grande part du travail des enseignants et renvoient à l'enseignement en tant que tel, à la surveillance en classe, à la récupération, à l'encadrement, aux communications avec les parents et aux activités parascolaires. Les différentes tâches représentent 23 heures (1380 minutes) par semaine selon la FSE (2011). Selon les enseignantes débutantes, leurs difficultés ont des répercussions sur les tâches « cours et leçons » et « encadrement ». Nous présentons donc plus en détail les résultats pour ces deux tâches.

Cours et leçons

Le code « cours et leçons » renvoie aux périodes d'enseignement à proprement parler. Ce code est revenu 86 fois sur 380. Les 11 enseignantes ayant répondu aux entrevues ont témoigné de certaines répercussions de leurs difficultés sur cette tâche professionnelle. La répercussion qui revient le plus souvent (10 participantes) concerne les difficultés à écrire spontanément au tableau. Ainsi, lors d'un remue-méninge par exemple, elles doivent écrire les idées des élèves sans avoir recours aux outils de

correction qu'elles utilisent lorsqu'elles sont seules. Cela affecte les techniques d'enseignement utilisées comme en témoigne l'enseignante E1 :

« Au début, j'essayais de ne pas faire beaucoup d'enseignement magistral parce que je pensais que ce serait plus dur de ne pas faire de fautes, mais je me suis vite rendue compte que l'enseignement coopératif ou par projet est encore plus difficile à gérer. Tous les élèves écrivent des choses différentes et je dois corriger sur le vif, sans pouvoir utiliser mon iPhone ou Antidote. Ça modifie vraiment mes façons ou mes techniques d'enseignement. »

Comme nous l'avons mentionné plus haut, 10 enseignantes ont parlé de leur préoccupation à l'égard de leurs difficultés dans la compétence scripturale lorsqu'elles écrivent au tableau. L'autre enseignante a une vision complètement différente de cette réalité. En effet, l'enseignante E2 mentionne que comme elle enseigne en première année, *« admettons que je fais une faute dans un participe passé au tableau, je sais que ce n'est pas super, mais [les élèves] ne s'en rendront pas compte, c'est moins pire que si j'étais en cinquième ou en sixième année. »* Somme toute, les participantes sont conscientes de l'importance de bien écrire et d'être un modèle-scripteur pour les élèves. Ainsi, elles ont différentes stratégies pour y parvenir comme de planifier systématiquement ce qu'elles vont écrire (cinq participantes), faire des leçons sur des supports informatiques comme un canon projecteur ou un tableau interactif (quatre participantes), faire des compétitions de dictionnaire lorsqu'elles ne connaissent pas l'orthographe d'un mot (quatre participantes), mentionner aux élèves qu'elles ne sont pas certaines de l'orthographe d'un mot et de modéliser le comportement adéquat pour trouver la bonne graphie du dit-mot (deux participantes) et faire un exemple à l'oral

lorsqu'elles ne veulent pas écrire un ou plusieurs mots (une participante). Ces différentes stratégies permettent de minimiser leurs difficultés lors de l'enseignement.

Au demeurant, les enseignantes débutantes qui font ou qui ont fait de la suppléance journalière mentionnent qu'il est plus difficile d'enseigner dans ce contexte. Aussi, sept des participantes faisaient de la suppléance journalière au début de l'année scolaire et cinq d'entre elles témoignent des difficultés à enseigner certaines notions avec une préparation très limitée. L'enseignante E8 explique cette situation en disant :

« Au début de l'année, je faisais de la suppléance à la journée et ce n'était vraiment pas évident. Je me retrouvais souvent dans des situations où je devais enseigner des trucs que je ne connaissais pas ou je devais aider des élèves avec des accords ou des règles dont je n'étais même pas sûre. C'était vraiment désagréable. »

Il est vrai que les enseignantes qui font de la suppléance journalière peuvent faire tous les cycles dans une même semaine. Il peut être difficile de maîtriser parfaitement tous les savoirs du programme dans toutes les disciplines, surtout lors de l'insertion professionnelle. D'ailleurs, les participantes qui ont des contrats ont aussi parlé des notions à enseigner. Elles sont parfois, voire souvent, amenées à enseigner des notions qu'elles maîtrisent difficilement comme l'analyse grammaticale, les règles du pluriel avec les adjectifs de couleur et les noms composés, l'emploi de la virgule, les classes de mots, etc. Lorsqu'elles ont à enseigner des notions plus difficiles pour elles, toutes ont parlé de l'importance de la planification. L'enseignante E10 mentionne :

« Admettons que je dois enseigner l'homophone ce-se, je vais commencer par le réviser comme il le faut, voir comment il faut l'enseigner avec la nouvelle grammaire, parce que c'est différent que dans mon temps et ensuite regarder dans les manuels de français comment ils le présentent. Après, je vais penser à comment je vais l'enseigner et je vais prévoir tous mes exemples et toutes mes notes de cours. Je n'improvise rien. »

La planification, dont nous traiterons la section des tâches personnelles, est donc intimement liée aux cours et leçons selon les enseignantes débutantes. Nous présentons maintenant la deuxième tâche éducative affectée par les difficultés, soit l'encadrement.

Encadrement

L'encadrement est le suivi des élèves sur le plan du comportement. Pour les enseignantes interrogées, c'est surtout la communication aux parents qui s'avère laborieuse. En effet, toutes les nouvelles enseignantes ont relaté des répercussions de leurs difficultés sur la communication avec les parents et le code « encadrement » est revenu 100 fois sur 380 durant les entretiens. C'est le code qui est le plus présent dans les tâches éducatives.

La principale répercussion est le temps accordé à chaque message adressé aux parents. Les enseignantes débutantes affirment devoir passer beaucoup de temps à écrire ces messages. Même lorsqu'elles utilisent un support informatique, elles doivent se relire plusieurs fois et trois recrues mentionnent qu'elles ne sont jamais certaines qu'il ne reste plus d'erreurs lorsqu'elles envoient le message. Comme elles n'aiment pas écrire, neuf d'entre elles préfèrent appeler les parents le soir. Elles affirment toutefois se sentir débordées et avoir l'impression qu'elles ne décrochent jamais réellement. De plus, trois enseignantes qui préfèrent appeler les parents soutiennent que cette technique est également très longue puisque les parents en profitent pour prendre des nouvelles à propos du développement de leur enfant, de ses relations sociales et de raconter des événements qui se passent à la maison. L'enseignante E5 indique : « *J'ai l'impression*

d'être dans un cul-de-sac : écrire les messages c'est vraiment long et passer mes soirées au téléphone, c'est mortel. » Malgré le fait que plusieurs préfèrent appeler les parents, certains parents préfèrent les messages dans l'agenda et les courriels et certains enfants ont une feuille de route que l'enseignante doit remplir tous les jours.

Huit enseignantes signalent qu'elles ont peur que les parents trouvent des erreurs dans leurs messages. Elles estiment qu'une telle situation peut miner leur crédibilité auprès des parents, mais aussi auprès des élèves. Elles craignent également les représailles si un parent devait faire une plainte. À ce sujet, l'enseignante E9 a, à deux reprises, reçu son message de la veille signé par un parent qui avait encerclé une ou plusieurs erreurs orthographiques et grammaticales. Cette situation est terriblement stressante, voire embarrassante, pour elle qui souligne que :

« [...] les deux fois, j'ai tellement pleuré parce que je me sentais tellement mal et que j'avais peur que les parents fassent une plainte à la direction. J'ai été vraiment chanceuse, ils ne l'ont pas fait, mais c'est comme si je marchais sur des œufs avec eux. Je me dis que si je fais quelque chose qui ne leur plait pas, ils vont aller voir la direction pour parler de la situation et ils vont sûrement ramener sur le tapis que j'ai fait des fautes. C'est comme un stress qui est toujours là. Chaque fois que le directeur veut me voir, je me demande si c'est ça. »

Finalement, les messages aux parents sont une grande source de stress pour toutes les enseignantes interrogées lors des entrevues semi-dirigées. Lorsque nous leur avons demandé si les obstacles qu'elles vivent lors de la rédaction des messages aux parents étaient, en partie, dus à leurs difficultés dans la compétence scripturale, elles ont toutes répondu oui. Nous allons, dans la prochaine section, examiner les répercussions des difficultés dans la compétence scripturale sur les tâches complémentaires.

Tâches complémentaires

Ce type de tâche est assigné par la direction et comprend les surveillances lors de l'accueil des élèves, les déplacements, les suivis pédagogiques et les réunions d'équipe niveau ou cycle. Les tâches complémentaires représentent quatre heures (240 minutes) de travail par semaine selon la FSE (2011). Les enseignantes nouvellement qualifiées ont indiqué que leurs difficultés dans la compétence scripturale avaient des répercussions sur une des tâches complémentaires en particulier, soit les réunions d'équipe. Nous approfondissons donc cet aspect dans la prochaine section.

Réunions d'équipe niveau ou cycle

Lors des rencontres avec d'autres membres de l'équipe-école ou la direction, les enseignantes sont parfois amenées à écrire. Neuf participantes avaient des précisions à donner sur le déroulement des rencontres et le code « réunion » est ressorti 29 fois sur 380 lors des entrevues. C'est la seule tâche complémentaire mentionnée par les participantes.

Comme nous l'avons exposé dans la section précédente, en ce qui a trait aux rencontres entre collègues, les participantes n'ont pas à écrire des textes lors de leurs rencontres d'équipe. Ainsi, elles établissent plutôt des listes avec des mot-clés comme le souligne l'enseignante E10 :

« Quand on planifie avec mes deux collègues, on écrit rapidement sur des post-its le travail à faire. On va écrire par exemple : "homophone : ma/m'a, conjugaison : finir au passé composé, mot de vocabulaire 24, etc." Je n'ai pas à me soucier de mes difficultés en français dans ces rencontres-là ».

Cette opinion est partagée par les autres débutantes, quelle que soit leur situation professionnelle. En effet, leurs difficultés ne semblent pas avoir de répercussion sur cette tâche professionnelle.

Quant aux rencontres avec la direction, les neuf nouvelles enseignantes qui en ont parlé ont toutes mentionné qu'elles n'avaient jamais eu à écrire devant la direction. Cependant, elles ont toutes souligné à quel point, elles seraient anxieuses si une telle situation devait se produire. Nous poursuivons désormais avec la catégorie des tâches personnelles et les deux dernières tâches professionnelles traitées par les enseignantes nouvellement diplômées, soit la planification et la correction.

Tâches personnelles

Les tâches personnelles représentent cinq heures (300 minutes) de travail par semaine selon la FSE (2011) et regroupent les rencontres de l'équipe-école, les rencontres de parents, l'élaboration et la planification d'activités d'enseignement, la planification et la conception d'outils de gestion de classe, la planification des évaluations, la correction et la consignation des résultats. Les débutantes ont ciblé deux tâches personnelles sur lesquelles leurs difficultés ont des répercussions : la planification d'activités d'enseignement et la correction des évaluations et la consignation des résultats.

Planification d'activités d'enseignement

La planification d'activités d'enseignement est la préparation que les enseignants effectuent avant d'enseigner une notion. Le code « planification d'enseignement » est

revenu 50 fois sur 380 et a été codé dans les 11 entrevues. Toutes les enseignantes, qu'elles aient des difficultés dans la compétence scripturale ou non, doivent planifier leur enseignement. Cependant, celles qui ont des difficultés doivent travailler plus fort affirment huit enseignantes débutantes. Ainsi, ces participantes doivent planifier tout ce qu'elles vont écrire au tableau durant leur enseignement magistral. Conséquemment, elles doivent planifier tous les exemples et les contrexemples, et elles doivent prévoir tout ce qu'elles vont écrire. Six d'entre elles mentionnent que cet aspect de leur travail est très contraignant, qu'il enlève le côté spontané de leur enseignement et ne favorisent pas la participation des élèves. L'enseignante E5 mentionne à ce propos :

« Quand j'arrive avec ma feuille et que je sais exactement ce que je vais écrire, c'est moins spontané ou moins instinctif comme enseignante. Je me rappelle que mon enseignante associée inventait tout le temps des exemples avec ce qui se passait en classe. Par exemple, "Benjamin est dans la lune" ou "Laurie a oublié de faire ses devoirs". Ça faisait rire tout le monde et je pense qu'ils participaient plus. Moi, j'écris mes exemples d'avance alors ils ne sont pas vraiment drôles ou d'actualité. »

Afin de faire efficacement leurs planifications, les débutantes emploient diverses stratégies comme le partage d'activités entre collègues de même niveau (six participantes) et entre collègues d'université connues lors de leur formation initiale (cinq participantes), l'utilisation de logiciels correcteurs (cinq participantes) et le choix de suivre les manuels scolaires à la lettre (une participante).

Deux enseignantes débutantes profitent des moments de planification pour acquérir de nouvelles connaissances. Elles mentionnent travailler très fort afin de s'améliorer considérablement en français. L'enseignante E11 mentionne que :

« pour pouvoir enseigner des notions de français, il faut que je les connaisse parfaitement. Avant d'enseigner un homophone ou une règle de

grammaire par exemple, je vais réviser les règles et me pratiquer. C'est long, mais ça m'aide vraiment parce que je sens que je m'améliore et je suis une meilleure enseignante par la suite. Ça fait partie de ma planification. »

Les enseignantes qui font de la suppléance journalière n'ont pas de planification à effectuer et elles apprécient cet aspect de leur travail. D'ailleurs, l'enseignante E8 affirme que *« faire de la suppléance à la journée, ça n'a pas beaucoup d'avantages alors il faut les prendre quand ils passent. Avoir congé de planification, c'est agréable! »*

Aussi, les nouvelles enseignantes ont parlé de la planification qu'elles effectuent avec leurs collègues. Elles se rencontrent, majoritairement entre une et deux fois par semaine, pour planifier globalement les notions à voir, les devoirs et les évaluations. Lors de ces rencontres de planification, les enseignantes ont mentionné qu'elles utilisent seulement des mots-clés pour synthétiser les informations partagées, comme présenté plus tôt. Quatre enseignantes apportent leur ordinateur portable durant ces rencontres et prennent leurs notes en format électronique. Une seule enseignante n'a jamais de rencontre puisqu'elle est seule à son niveau d'enseignement. Elle aimerait bien avoir des collègues lors d'un prochain contrat puisqu'elle trouve la charge de travail très lourde. Nous présentons, dans la prochaine section, les données à propos de la correction.

Correction et consignation des résultats

La correction est sans contredit la bête noire des participantes et a été codée 115 fois dans les entrevues sur 380. Cinq enseignantes affirment remettre à plus tard cette tâche et se sentir par la suite débordées en fin d'étape. L'enseignante E3 rapporte :

« *J'attends à la dernière minute pour corriger les situations d'écriture parce que je hais vraiment ça.* » En plus de souligner qu'elles n'aiment pas écrire, ces participantes abhorrent plusieurs formes de correction comme la correction formelle, mais aussi la correction plus informelle comme corriger spontanément des écrits d'élèves et rédiger des commentaires qui accompagnent la correction.

Sur le plan de la correction formelle, on remarque que les enseignantes ont différentes stratégies pour pallier leurs difficultés. Certaines enseignantes utilisent des sites Internet tels que les dictionnaires en ligne ou des sites sur la conjugaison (trois participantes), d'autres demandent de l'aide à des membres de leur famille (deux participantes) tandis que plusieurs utilisent des logiciels correcteurs comme le correcteur intégré dans Word ou Antidote (huit participantes). Par exemple, huit enseignantes copient des bouts de texte ou les textes de façon intégrale afin de les corriger avec un logiciel. Trois participantes qui utilisent cette stratégie et qui enseignent au troisième cycle mentionnent qu'elles mettent entre 30 et 40 heures pour copier les textes et corriger les situations d'écriture de tous leurs élèves. L'enseignante E7 a réalisé le temps qu'elle investit dans la correction lors de notre entretien :

« D'habitude, j'étale [la correction] sur deux fins de semaine. Ça me prend donc quatre jours à temps plein. Je travaille entre 6 et 8 heures par jour pendant quatre jours, ça fait à peu près... Ah mon Dieu! Trente heures! Je peux bien être fatiguée et tannée! »

Les trois enseignantes qui passent plus de 30 heures à corriger une situation d'écriture mentionnent que cela a aussi des répercussions sur les élèves parce qu'elles en font moins souvent. Elles indiquent faire entre deux et trois situations par étape, ce qui est le

minimum recommandé par le MÉLS (2001b). Une des enseignantes qui corrige exclusivement avec Antidote expose sa stratégie pour gagner du temps :

« Je fais souvent écrire le propre de mes élèves directement à l'ordinateur. J'ai donc leur texte en format Word, j'imprime les textes, mais je les garde sur ma clé USB pour les passer dans Antidote. Ça ne me prend pas trop de temps et je suis sûre de ne pas laisser de fautes. »

Qui plus est, 10 enseignantes ont soulevé la longueur des textes à corriger et croient qu'il est plus facile de corriger des écrits d'élèves du premier cycle. D'ailleurs cela va jusqu'à influencer le choix de niveau d'enseignement de neuf participantes. Vu le temps passé, entre autres à corriger, mais aussi à planifier et à élaborer les activités d'apprentissage, ces enseignantes se disent très fatiguées, voire épuisées. En outre, elles mentionnent qu'elles souhaitent enseigner seulement au premier cycle. Elles justifient ce choix par la tâche moins lourde, les notions à enseigner qui sont plus faciles et les textes à corriger qui sont moins longs. L'enseignante E6 émet ce constat à propos de son choix :

« J'aime vraiment mieux enseigner aux petits. Si je me fais proposer un autre contrat au troisième cycle, je dis non parce que c'est trop de travail, la correction est vraiment trop longue et c'est trop stressant. De vouloir choisir les années que j'enseigne, ça peut retarder ma permanence, mais je n'ai pas le choix ».

Huit participantes ont dressé la liste des essentiels pour corriger : ordinateur, Antidote, iPhone, dictionnaire, crayons à l'encre de différentes couleurs, etc. Elles affirment que ça ne vaut pas la peine de s'installer pour corriger seulement une heure. Elles préfèrent donc faire la correction le soir à la maison ou les fins de semaine afin d'être tranquilles et d'avoir beaucoup de temps. De plus, quatre de ces enseignantes confient qu'elles sont plus à l'aise de corriger à la maison, car elles ne veulent pas que

leurs collègues voient leurs techniques de correction. Elles agissent ainsi par peur du jugement d'autrui et afin de protéger leur estime personnelle. Cependant, les huit participantes trouvent qu'elles amènent trop de travail à la maison et qu'elles ont de la difficulté à faire une coupure entre le travail et la vie personnelle. Elles se sentent obligées de travailler.

Pour ce qui est de la consignation des résultats, soit les commentaires reliés à la correction, trois enseignantes ont révélé se creuser la tête pour composer des commentaires constructifs et informatifs. Ces enseignantes écrivent leur commentaire sur un support informatique pour se corriger (deux participantes), écrivent deux ou trois commentaires types et inscrivent les mêmes commentaires à tous les élèves (une participante) ou vont chercher des mots d'encouragement sur des sites Internet (une participante). Deux autres enseignantes ont affirmé que les commentaires sont plus faciles à écrire pour les élèves du premier cycle. Ainsi, l'enseignante E9 précise que

« Pour les élèves de première, c'est facile [écrire les commentaires]. Ils viennent d'apprendre à écrire alors c'est plus "Bravo Loïc pour ta belle phrase soleil!" ou "Attention Sacha, une phrase commence toujours par une lettre majuscule. Continue, tu es un champion de l'écriture". Au troisième cycle, c'est pas mal plus compliqué comme commentaire. »

Maintenant que les résultats portant sur les répercussions des difficultés dans la compétence scripturale sont exposés, nous proposons d'en faire une synthèse avant de présenter les résultats liés au troisième objectif spécifique de recherche. Nous discuterons des présents résultats au chapitre 5.

Synthèse des résultats pour les tâches professionnelles

Les répercussions des difficultés dans la compétence scripturale sur les tâches professionnelles sont très ciblées et reviennent dans la majorité des entretiens. Ainsi, ces répercussions se font particulièrement sentir sur cinq tâches professionnelles, dont des tâches éducatives, complémentaires et personnelles. D'abord, les difficultés peuvent influencer le type d'enseignement et peuvent rendre l'enseignement moins interactif dû à une planification très rigoureuse de ce qui sera écrit au tableau. De plus, lors des rencontres entre collègues, les difficultés sont souvent faciles à dissimuler puisque la prise de notes se fait surtout par mots-clés et de façon personnelle. Du côté de l'encadrement, les répercussions des difficultés sont plus grandes puisqu'elles influencent la méthode de communication avec les parents (écrite ou orale) et le temps alloué à cette tâche. Du reste, huit recrues vivent le stress quotidien de faire des erreurs dans les communications aux parents et de perdre leur crédibilité. Finalement, les répercussions sur la correction ressortent quant aux nombres de codes recensés. Les enseignantes stipulent que la correction prend trop de temps, ce qui enlève du temps pour planifier et empêche parfois de faire une coupure entre leur vie personnelle et leur vie professionnelle. De plus, certaines enseignantes font une distinction entre les différents cycles; en effet, elles jugent qu'il est plus facile et moins long de corriger des écrits d'élèves du premier cycle.

Répercussions sur l'insertion professionnelle

Notre troisième objectif spécifique de recherche, décrire les répercussions des difficultés dans la compétence scripturale sur l'insertion professionnelle des enseignants

débutants, n'a été abordé que durant les entrevues. Nous présentons les résultats obtenus en fonction du cadre théorique choisi pour ce projet de recherche. Rappelons que nous avons sélectionné la conceptualisation de l'insertion professionnelle de Vallerand (2008) qui se décline en quatre composantes : 1) la construction et la consolidation des savoirs; 2) le développement du rapport aux autres; 3) le développement de l'identité professionnelle; 4) l'acquisition de la culture institutionnelle. Nous présentons, au tableau 16, les occurrences de codes pour ces quatre composantes.

Tableau 16

Occurrences des codes de l'insertion professionnelle

Codes	Occurrences
Construction et consolidation des savoirs	
- Savoirs liés à la gestion de classe	5
- Savoirs liés à la pédagogie	2
- Transfert de la formation initiale à la pratique	30
Total	37
Développement du rapport aux autres	
- Rapport aux élèves	35
- Rapport aux parents	36
- Rapport aux collègues	40
- Rapport à la direction	25
- Rapport aux autres (autres)	14
Total	150
Développement de l'identité professionnelle	
- Connaissances de soi en tant qu'enseignant	25
- Estime de soi	103
- Conception de son rôle en tant qu'enseignant	2
- Pratique réflexive	1
Total	131
Acquisition de la culture institutionnelle	
- Connaissances de la clientèle	31
- Normes et règles du milieu	0
- Habitudes et pratiques pédagogiques des collègues	0
- Philosophie et valeurs du milieu	0
Total	31
Total des codes pour l'insertion professionnelle	349

Nous constatons d'emblée que les répercussions des difficultés dans la compétence scripturale d'enseignants en insertion professionnelle semblent plus importantes dans deux composantes, soit le développement du rapport aux autres et le développement de l'identité professionnelle qui ont respectivement 150 et 130 occurrences. Sur le plan du rapport aux autres, le rapport aux collègues (40 occurrences), le rapport aux parents (36 occurrences) et le rapport aux élèves (35 occurrences) semblent particulièrement affectés par les difficultés dans la compétence scripturale tandis que dans la dimension du développement de l'identité professionnelle, c'est l'estime de soi (103 occurrences) qui est ressortie. Nous présentons maintenant les résultats selon le cadre conceptuel de Vallerand (2008).

Construction et consolidation des savoirs

Cette composante, rappelons-le, concerne entre autres les savoirs liés à la gestion de classe, les savoirs liés à la pédagogie et le fait qu'il y ait peu de transfert de la formation initiale vers la pratique. Le code lié aux savoirs à propos de la gestion de la classe a été codé cinq fois sur un total de 37 et a été retrouvé dans deux entretiens. L'enseignante E6, qui a actuellement un contrat au troisième cycle, mentionne que la gestion est l'une de ses forces. Elle compare ses forces avec celles de ses collègues d'université :

« Mes amies ne veulent pas aller au troisième cycle parce que la gestion de classe est trop difficile. Moi je suis vraiment bonne là-dedans, mais je ne veux pas leur enseigner parce que je ne suis pas assez bonne en français ».

Elle considère que sa capacité à bien gérer les comportements des élèves est un facilitant pour son insertion professionnelle. D'un autre côté, l'enseignante E7 a indiqué que

même si la suppléance journalière est difficile, elle lui a permis de forger son caractère et d'affiner sa gestion de classe. Par ailleurs, aucune participante n'a fait de lien direct entre ses difficultés dans la compétence scripturale et les savoirs liés à la gestion de classe.

Pour ce qui est du code des savoirs liés à la pédagogie, il est revenu seulement deux fois sur 37 et dans une seule entrevue. L'enseignante E1 a fait mention, comme nous l'avons indiqué plus haut, que ses techniques d'enseignement sont modifiées à cause de ses difficultés dans la compétence scripturale. En fait, le choix de la technique d'enseignement est fait en fonction des difficultés dans la compétence scripturale. En effet, elle a acquis plus d'expertise dans l'enseignement stratégique, notamment en suivant une formation sur le sujet et en faisant des lectures professionnelles. Il s'agit, selon elle, d'une technique qui lui permet de toujours garder le contrôle sur ce qu'elle va écrire au tableau. Elle affirme donc : *« Mes élèves ne feront pas de projet; je sais que c'est moins interactif, mais je fais presque toujours de l'enseignement stratégique. »*

Finalement, 10 participantes ont parlé de certains transferts entre la formation initiale et la pratique. Ce code est revenu 30 fois sur 37 durant les entrevues. C'est donc le code le plus présent dans cette composante. Sept recrues comparent leur formation initiale à leur insertion professionnelle et sont systématiquement déçues ou désenchantées comme le rapporte l'enseignante E2 :

« Au bac, je pensais vraiment que j'allais aimer ça enseigner. Nos professeurs nous enseignaient plein de techniques stimulantes qui respectaient le rythme de chaque enfant. C'est plate qu'ils aient oublié de nous dire qu'on allait être exténuée, fatiguée, que les parents n'allaient pas nécessairement nous aider, que nos collègues allaient peut-être nous juger, que leurs belles activités stimulantes, ben ça ne marche pas avec 29

élèves dont trois en besoins particuliers et sept en grandes difficultés d'apprentissage. Ils ont oublié de nous apprendre à faire une planification annuelle, à différencier nos évaluations, à utiliser le matériel pédagogique disponible, parce qu'honnêtement, on n'a pas le temps de créer des SAÉ, alors montrez-nous à comprendre et à utiliser le matériel déjà fait. Je trouve ça plate parce que je ne pense pas que le bac m'a préparée à la réalité d'aujourd'hui. Je ne sais pas si je vais faire ça longtemps, je trouve ça plate d'avoir étudié pendant quatre ans et de ne pas triper pantoute. »

Cet extrait montre bien la frustration, mais aussi la déception que vivent ces sept enseignantes. Elles ont également toutes parlé de la grande différence entre les stages de formation et la réalité du milieu. Elles considèrent donc l'insertion comme un moment très difficile et trouvent que leurs lacunes dans la compétence scripturale ajoutent des difficultés supplémentaires. Ainsi, l'enseignante E11 spécifie : *« Je sais que l'insertion est dure pour pas mal tout le monde. Moi en plus, j'ai mes difficultés en français qui s'ajoutent. C'est la goutte qui fait déborder le vase. »* Finalement, 10 participantes décrivent qu'il était plus facile de cacher leurs difficultés lorsqu'elles étaient en stage que maintenant qu'elles ont la pleine responsabilité des élèves. Nous proposons maintenant d'exposer les résultats concernant la deuxième dimension de l'insertion professionnelle : le développement du rapport aux autres.

Développement du rapport aux autres

Mentionnons que cette composante inclut les relations avec les élèves et les parents et le rapport aux collègues et avec la direction. Durant le codage des entrevues, nous avons remarqué que cinq participantes nous parlaient du rapport avec leurs anciennes collègues d'université, leurs conjoints, leurs anciennes enseignantes associées et leurs parents. Nous avons donc codé cet aspect « rapport aux autres (catégorie autre) »

et nous présentons aussi les résultats de cette catégorie dans cette section. Comme indiqué dans le tableau 16, le « développement du rapport aux autres » est la composante de l'insertion professionnelle qui est le plus ressortie durant les entrevues avec 150 occurrences sur un total de 349. Donc, 43 % des codes concernant l'insertion professionnelle sont en lien avec le rapport aux autres.

Rapport aux élèves

En ce qui a trait aux relations avec les élèves, neuf participantes en ont parlé durant les entrevues et le code « relation élèves » a été codé 35 fois sur 150. Les neuf enseignantes ont discuté de l'importance de rapports qu'elles entretiennent avec les élèves et de certaines répercussions de leurs difficultés dans la compétence scripturale sur leur insertion professionnelle et sur leur sentiment de compétence. Ainsi, trois participantes ont précisé que les relations positives avec les élèves leur donnent confiance en elles et atténuent les répercussions négatives de leurs difficultés liées à la compétence scripturale. L'enseignante E8 résume cette pensée très bien lorsqu'elle indique :

« Mes difficultés en français, j'y pense tout le temps et je me sens souvent poche par rapport à ça. Par contre, mes élèves m'adorent et j'ai vraiment développé des super belles relations. Ça me motive à travailler fort pour régler mes problèmes parce que j'aime vraiment ça être avec eux. »

Les six autres enseignantes débutantes qui ont parlé du rapport qu'elles entretiennent avec les élèves ont plutôt mentionné que leurs difficultés nuisent à ce rapport. Ainsi, participantes ont peur que le fait de faire des erreurs devant les élèves leur fasse perdre de la crédibilité. Trois de ces débutantes font valoir que les relations

entre enseignants et élèves sont souvent basées sur un sentiment de confiance mutuelle. Elles ont l'impression de briser ce lien de confiance et de décevoir les élèves lorsqu'elles commettent une erreur ou qu'elles doivent aller vérifier sur leur ordinateur portable une règle de grammaire ou l'orthographe d'un mot. L'enseignante E9 mentionne à cet égard que : « *Les élèves s'en rendent compte, surtout les plus vieux, ils le voient bien que je cherche certains mots sur mon cellulaire. Ça mine ma crédibilité et j'ai l'impression qu'ils vont moins me faire confiance.* » Ainsi, ces mêmes enseignantes témoignent aussi des regards interrogateurs des élèves lorsqu'elles doivent utiliser leur téléphone intelligent ou leur ordinateur portable lors d'une leçon.

Aussi, quatre enseignantes nouvellement qualifiées sentent que la relation avec certains élèves qui sont très compétents en français est tendue et elles ont l'impression d'être surveillées. Elles se sentent donc épiées et talonnées par certains élèves qui tentent de les reprendre le plus souvent possible, parfois à tort et parfois à raison. L'enseignante E6, qui enseigne actuellement au troisième cycle, mentionne que : « *Mes élèves forts m'observent de près et essaient toujours de me reprendre. Parfois, ils ont raison, mais souvent ils ont tort. Ça devient vraiment ennuyant.* » Trois des participantes ont employé l'expression « *marcher sur des œufs* » pour imaginer leur relation avec ces élèves.

Par ailleurs, trois enseignantes débutantes ayant obtenu un contrat en cours d'année ont peur de la comparaison entre les anciennes enseignantes des élèves et elles. Elles soulignent que les enseignantes qui ont quitté l'ont fait pour des raisons personnelles (grossesse, maladie) et que les élèves étaient très attachés à elles. La

relation n'est donc pas facile à établir et les nouvelles enseignantes ont le sentiment de ne pas suffire à la tâche. Elles mentionnent toutes se faire comparer au sujet de leurs techniques d'enseignement et de leurs connaissances par les élèves. Elles disent que cela amplifie leurs inquiétudes par rapport à leurs difficultés dans la compétence scripturale.

Dans un autre ordre d'idées, une nouvelle enseignante a réfléchi aux répercussions que ses difficultés pouvaient avoir sur ses élèves. Elle est très consciente des difficultés relationnelles que cela peut occasionner, mais est aussi préoccupée par les répercussions de ses problèmes sur les élèves en difficulté :

« En gros avec les élèves, je me sens surveillée, je suis stressée et je ne me sens pas compétente. Admettons que l'orthopédagogue me dit que j'ai deux élèves qui ont des difficultés avec le groupe complément de phrase et que je devrais le travailler un peu plus, je le prends tout de suite comme une attaque. Après, je le travaille en classe, mais des fois, je me trompe et tous les élèves s'en mêlent et disent leur opinion. Je sais que pour des élèves en difficulté, ça doit être l'enfer. En fait, je sais que ces élèves-là méritent une meilleure enseignante que moi. »

Finalement, six débutantes sentent que les élèves doutent ou ont douté de leur compétence en tant qu'enseignantes et affirment que cela est très difficile à gérer, particulièrement en situation de contrat. Ainsi, cinq participantes mentionnent qu'il est plus difficile de bâtir de bonnes relations avec les élèves lorsqu'elles sont là temporairement. Elles expliquent ce phénomène par la durée du lien. Ainsi, lorsqu'elles font une suppléance journalière, les élèves n'ont pas le temps de les juger sur leurs compétences, ils les apprécient pour leur personnalité et leur sens de l'humour tandis que lors d'un contrat ou d'une suppléance de longue durée, les élèves peuvent s'apercevoir de certaines difficultés et peuvent alors douter de leurs compétences. Même

son de cloche pour la relation avec les parents dont nous détaillerons les résultats dans la section suivante.

Rapport aux parents

En ce qui concerne les relations avec les parents, toutes les enseignantes interrogées en ont parlé et le code « rapport parents » a été codé 36 fois sur 150. Les enseignantes débutantes souhaitent entretenir une bonne relation avec les parents puisqu'elles valorisent l'importance d'un rapport harmonieux avec ces derniers pour le bien et le développement des élèves. Mis à part le stress vécu dû aux communications écrites qu'elles doivent leur faire parvenir, les débutantes ne décrivent pas de répercussions de leurs difficultés sur leur relation avec les parents. Elles usent donc de prudence lors de l'écriture de messages dans l'agenda, comme nous l'avons exposé dans la section à propos des tâches professionnelles, et leurs craintes d'être jugées incompetentes ou d'être surveillées sont également liées aux messages écrits. À ce propos, l'enseignante E4 mentionne : « *Quand je parle avec mes collègues, je me rends compte que j'ai les mêmes problèmes qu'elles avec les parents. Quand j'ai à leur écrire, ça se complique, sinon, c'est pareil.* » Aussi, les enseignantes débutantes ont toutes mentionné que les relations avec les parents sont souvent basées sur les communications écrites et orales puisqu'elles ne les voient pas souvent. Cela entraîne un stress supplémentaire puisqu'elles ne veulent pas être jugées sur leur performance en écriture et c'est pourquoi neuf enseignantes préfèrent appeler les parents plutôt que de leur écrire. Finalement, les enseignantes qui font ou qui ont fait de la suppléance journalière spécifient que les communications avec les parents sont très limitées lors de la

suppléance et que cela est un aspect positif vu le stress ressenti lors de la rédaction. L'enseignante E8 explique cette situation en disant : « *Quand tu fais de la suppléance, tu n'écris pas aux parents. Ça fait ça de moins parce qu'après, quand tu as un contrat, tu t'en rends compte à quel point c'est stressant d'écrire aux parents.* » Bref, le rapport aux parents ne semble pas plus difficile pour les enseignantes débutantes ayant des difficultés dans la compétence scripturale que pour les autres enseignants, mais les communications écrites sont plus ardues et la rédaction de ces dernières pose problème pour plusieurs participantes.

Rapport aux collègues

Toutes les participantes ont parlé de leurs relations avec leurs collègues. Plus précisément, le code est ressorti 40 fois sur 150 et bien que la majorité des codes soit en lien avec les autres enseignants de l'école (32), trois débutantes ont parlé de leur relation avec l'orthopédagogue. Tout d'abord, toutes les enseignantes ont témoigné vivre avec un stress constant que leurs collègues découvrent leurs difficultés. Elles se sentent fréquemment surveillées et ont peur lorsqu'une collègue entre dans leur classe. L'enseignante E10 résume la situation en disant : « *Je deviens un peu paranoïaque, j'ai tout le temps l'impression d'être surveillée, c'est vraiment épuisant.* » De plus, huit enseignantes mettent en parallèle la lourdeur des tâches professionnelles à accomplir, le temps qu'elles mettent à réaliser ces tâches vu leurs difficultés et le peu de temps qu'elles ont pour socialiser avec leurs collègues. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante E9 dit :

« J'aimerais ça me mêler plus à la vie de l'école, mais je travaille tout le temps sur l'heure du dîner et pendant les récréations. Après l'école, je reste super longtemps parce que tout est long avec moi. C'est comme si les autres enseignantes sont habituées que je ne sois jamais là. Elles ne me portent aucune attention. Je sais que c'est parce que je ne suis pas là, car il y a deux autres nouvelles à l'école et tout le monde leur parle beaucoup. Moi je reste dans ma classe à corriger et à planifier et je ne me fais pas d'amies. »

Ces mêmes enseignantes croient donc qu'il est plus difficile de développer des liens avec leurs collègues puisque leurs difficultés les accaparent beaucoup. En outre, lors des rencontres d'équipe, elles ont l'impression de manquer d'initiative puisqu'elles proposent rarement d'écrire pour le groupe.

Les relations entretenues entre les orthopédagogues et les trois enseignantes débutantes qui en ont parlé sont difficiles. Deux des enseignantes doivent rencontrer fréquemment l'orthopédagogue de leur école pour le suivi des élèves et les plans d'intervention. Dans les deux cas, cela implique qu'elles doivent écrire et élaborer des plans et des schémas avec l'orthopédagogue. Une des enseignantes essaie d'éviter cette situation en sachant que cet évitement nuit à leur relation. Elle explique la situation ainsi :

« Quand on doit faire un plan d'intervention, j'aime bien écrire juste des mot-clés pour ensuite composer le texte chez moi. Je sais que l'orthopédagogue déteste ma façon de procéder parce que c'est plus long. Avec les autres enseignantes, elles écrivent directement sur la feuille et c'est terminé. Avec moi, elle doit prévoir deux rencontres. »

La relation est donc entachée en raison des difficultés dans la compétence scripturale. La troisième enseignante doit remettre les situations d'écriture des élèves suivis par l'orthopédagogue. Cela est très stressant pour elle puisqu'elle doit s'assurer qu'il ne reste aucune erreur, qu'elle a bien corrigé, que son évaluation est pertinente et qu'elle

peut l'appuyer. Elle mentionne avoir une relation tendue avec l'orthopédagogue puisque cette dernière lui demande beaucoup de justifier ses choix d'évaluation et qu'elle la reprend parfois. L'enseignante débutante se sent incompétente dans cette situation et croit que la relation serait plus facile si elle n'avait pas tant de difficulté. Finalement, les enseignantes qui font ou qui ont fait de la suppléance journalière mentionnent que les difficultés n'ont pas réellement de répercussion sur leurs relations avec les collègues. Nous présentons maintenant les résultats portant sur les rapports entretenus avec la direction.

Rapport à la direction

Mentionnons d'abord que les enseignantes ont affirmé avoir très peu à écrire devant ou à la direction de leur école. C'est une situation exceptionnelle qui est arrivée seulement à deux enseignantes débutantes durant une rencontre de plan d'intervention et elles devaient écrire seulement des mots-clés. Le code « rapport direction » est tout de même ressorti 25 fois sur 150 et a été mentionné par quatre nouvelles enseignantes. Cependant, elles en ont parlé sous l'angle de leur insertion professionnelle, mais pas en lien avec leurs difficultés dans la compétence scripturale. Pour trois d'entre elles, la direction représente une figure d'autorité éloignée de la réalité du terrain. Deux d'entre elles, qui sont à contrat, n'ont encore jamais rencontré la direction. L'autre la croise parfois, mais soutient que cette dernière ne connaît probablement pas son prénom. En bref, les enseignantes n'avaient que très peu de choses à dire par rapport à la direction de leur établissement scolaire et leurs propos étaient liés à leur insertion professionnelle et non aux répercussions de leurs difficultés dans la compétence scripturale. Cependant,

elles considèrent qu'elles seraient très angoissées si elles devaient écrire devant leur direction. Voyons maintenant les résultats obtenus à propos du rapport aux autres.

Rapport aux autres (autres)

En plus du rapport avec les élèves, les parents, les collègues et la direction de l'école, six enseignantes débutantes ont parlé d'autres individus avec qui elles entretiennent des relations et qui influencent leur insertion professionnelle, notamment les collègues de l'université, les conjoints, les anciennes enseignantes associées et leurs parents. En ce qui a trait aux anciennes collègues du baccalauréat, quatre nouvelles enseignantes ont indiqué qu'elles continuaient de les voir sur une base sporadique. Ces relations leur permettaient d'évacuer le trop-plein d'émotion et de partager leurs frustrations. Aucune des débutantes n'a fait mention d'un partage de ressources didactiques ou d'entraide sur le plan de leurs difficultés dans la compétence scripturale. Les relations qu'elles entretiennent avec leurs collègues d'université sont centrées sur le besoin de protester comme en témoigne l'enseignante E1 : « *Avec les filles de l'université, on chiale, on se plaint, on parle des élèves et des autres enseignants qui nous énervent.* » Aussi, six enseignantes ont parlé du rôle important que joue leur conjoint par rapport à leur insertion professionnelle. Quatre d'entre elles soulignent leur appui et leur écoute lorsqu'elles vivent des situations plus difficiles. Les deux autres mentionnent que leur conjoint joue le rôle de médiateur et une d'entre elles indique que cela lui leur permet de réfléchir sur sa pratique. Encore ici, le rapport dont les débutantes font mention est lié à leur insertion professionnelle et pas à leurs difficultés dans la compétence scripturale. L'enseignante E8 stipule : « *Mon chum joue souvent l'avocat du*

diable. Quand je lui parle de mes frustrations, il essaie souvent de me faire voir l'autre côté des choses. » Bref, le conjoint joue un rôle important dans le contexte d'insertion professionnelle pour six des 11 participantes. Également, une débutante est restée en contact avec une enseignante associée. Cette dernière lui prodigue des conseils et écoute ses inquiétudes et ses remises en question liées à son insertion professionnelle. Finalement, deux nouvelles enseignantes ont mentionné qu'elles demandent parfois à leur mère de relire des textes d'élèves à corriger lorsqu'elles ne sont pas certaines de leur correction. Ce rapport est, quant à lui, lié directement aux difficultés, contrairement aux autres exemples mentionnés plus haut. Cela conclut les résultats obtenus pour la dimension du rapport aux autres de l'insertion professionnelle. Nous exposons, dans la prochaine section, les résultats à propos du développement de l'identité professionnelle.

Développement de l'identité professionnelle

Cette composante englobe plusieurs dimensions dont la connaissance de soi et la conception de son rôle en tant qu'enseignant, l'estime de soi, le choix de rester ou non dans la profession et la pratique réflexive. Comme le montre le tableau 16, cette composante est revenue 131 fois durant les entrevues.

Connaissance de soi en tant qu'enseignant

Ce code est revenu 25 fois sur 131 et fut abordé dans toutes les entrevues. Majoritairement, les participantes ont mentionné leurs forces, leurs limites et leurs défis lorsque nous leur demandions d'évaluer (sur une note de 10) leur degré de compétence en français écrit. Lorsqu'elles devaient s'évaluer à propos de leur compétence

scripturale, les enseignantes ont toutes fait mention de leurs difficultés et en ont parlé en termes de limites, de défis, de problèmes, de lacunes, de gêne et d'embarras. Ainsi, l'enseignante E3 indique :

« Quand on enseigne, on écrit tout le temps, alors quand on a de la difficulté avec l'écriture et l'orthographe, on a un gros problème. Ça limite nos choix de techniques pédagogiques et ça nous met un stress terrible, non seulement pour ne pas se faire prendre, mais pour savoir quoi faire quand on se fait prendre. »

Trois des 11 enseignantes se sont donné la note de passage (6/10) puisqu'elles considèrent qu'elles réussissent tout de même à accomplir leurs tâches professionnelles et qu'elles travaillent activement à l'amélioration de leur compétence scripturale et les huit autres débutantes se sont notées en situation d'échec (de 3 à 5 sur 10). Différentes justifications de ces évaluations sont ressorties : par rapport à l'idée qu'elles se font de l'enseignante idéale (ses qualités, ses actions) (sept occurrences), à leur sentiment d'incompétence (sept occurrences), au temps qu'elles doivent investir dans la réalisation de certaines tâches professionnelles (cinq occurrences), et au peu d'effort qu'elles font pour améliorer leur niveau de compétence (trois occurrences). Finalement, deux enseignantes ont indiqué que leur évaluation était en lien avec leur performance devant les élèves. Elles croient que leur enseignement n'est pas adapté pour les élèves plus visuels puisqu'elles préfèrent parler qu'écrire. Elles insistent aussi sur l'importance de s'améliorer afin de permettre aux élèves visuels de profiter pleinement de leur enseignement. Nous présentons maintenant les résultats quant à l'estime de soi des participantes.

Estime de soi

Toutes les enseignantes participantes ont partagé leurs pensées sur leur estime personnelle. Plus précisément, ce code est revenu 103 fois sur 131 durant les entretiens. D'ores et déjà, nous pouvons affirmer que l'estime de soi est un sujet très important chez les enseignantes débutantes puisque, comme l'indique le tableau 16, c'est le code le plus présent dans cette composante et dans toutes les entrevues globalement. Mentionnons d'abord que toutes les enseignantes débutantes ont parlé des répercussions de leurs difficultés dans la compétence scripturale sur leur estime de soi. L'enseignante E5 mentionne « *Je me sens tellement poche, tellement pas à ma place.* » L'enseignante E2 indique pour sa part :

« Je suis tannée de me juger moi-même et de me dire que je ne suis pas assez bonne pour faire ce métier. Ma mère était tellement contente quand j'ai décidé de suivre ses traces et là, il faudrait que je lui dise que je n'ai pas la capacité de le faire. C'est honteux. »

Ainsi, toutes les enseignantes débutantes ont témoigné ressentir de la gêne et de la honte vis-à-vis leurs difficultés. Elles tentent donc de cacher leurs lacunes tant à leurs élèves, à leurs collègues, à leur direction qu'à leurs proches. Ainsi, seulement une des participantes a mentionné qu'elle a parlé de ses difficultés en écriture à son conjoint. Les autres trouvent que cela est embarrassant et gardent leurs difficultés secrètes. Pour certaines débutantes, le secret est lourd et deux d'entre elles commencent à trouver cela trop pesant. Elles envisagent donc d'en parler avec leur conjoint afin de briser la solitude et trouver du soutien émotif.

Comme nous l'avons exposé dans la section sur les tâches professionnelles, toutes les enseignantes recrues ont souligné le stress qu'elles vivent quotidiennement

afin de réaliser certaines tâches comme la planification, la correction, l'écriture de messages aux parents et l'enseignement. À ce propos, le stress ressenti à l'égard de l'enseignement et le sentiment d'incompétence pédagogique sont tels que 10 enseignantes ne souhaitent enseigner qu'à des élèves du premier cycle. L'enseignante E5 explique dans l'extrait suivant l'enjeu de ce choix :

« Ce n'est pas un caprice, je ne peux pas enseigner aux élèves plus vieux. Si je me retrouve à avoir un contrat avec des cinquièmes ou sixièmes années, c'est sûr que je lâche. Je ne lâcherais pas juste le contrat, peut-être que je lâcherais tout court. »

Cette citation permet de constater que l'estime de soi négative peut aller jusqu'à affecter l'envie de persévérer dans la profession. Cette position a été adoptée par quatre enseignantes tandis que trois autres affirment rester en sachant qu'elles se sont peut-être trompées de carrière. Bref, les difficultés dans la compétence scripturale des enseignantes débutantes ont des répercussions sur leur estime de soi. Les mots liés à l'estime de soi les plus souvent entendus durant les entrevues sont « se sentir poche » (39 occurrences) et « avoir honte » (20 occurrences). Nous pourrions croire que de telles pensées puissent amener les participantes à réfléchir sur leur pratique et leurs difficultés, voire à leur choix de profession. Pourtant, le code « pratique réflexive », qui est maintenant présenté, n'a été relevé qu'une fois durant les entrevues. Ainsi, l'enseignante E6 en parlant de sa relation avec son conjoint dit : « *Quand je parle avec mon chum, ça m'aide. Souvent, le lendemain, je fais certains changements [dans ma classe].* » Ces discussions avec son amoureux lui permettent donc de réfléchir sur sa pratique et de trouver des pistes de solutions qu'elle met en pratique dès le lendemain. Nous

reviendrons, dans la discussion des résultats, sur le fait que le code « pratique réflexive » n'est revenu qu'une seule fois durant la discussion des résultats puisque, selon nous, cette quasi-absence doit être vue comme un résultat en tant que tel. Nous pourrions donc comparer ce résultat avec des résultats d'autres recherches afin de tenter de comprendre pourquoi les participantes n'ont pas, en très grande majorité, mentionné leur pratique réflexive. Nous passons maintenant à la dernière catégorie de cette composante soit la conception de son rôle en tant qu'enseignante.

Conception de son rôle en tant qu'enseignant

Ce code est revenu seulement deux fois sur 131 occurrences dans deux entrevues différentes. Dans les deux situations, les enseignantes exposaient ce à quoi elles aspiraient en tant qu'enseignantes. Ainsi, lorsque l'enseignante E3 nous a dit qu'elle souhaitait être une bonne enseignante, nous lui avons demandé ce que cela représentait pour elle. Elle nous l'a expliqué ainsi : « *Une bonne enseignante est quelqu'un de crédible, quelqu'un qui a pas mal tout le temps raison et qui a vraiment beaucoup de connaissances. Je dois vraiment être meilleure en français pour en être une.* » Elle associe donc crédibilité et compétence et ses difficultés en écriture ne lui permettent pas d'être l'enseignante qu'elle souhaite devenir. L'enseignante E7, quant à elle, a une vision très précise de son rôle d'enseignante et elle l'explique en ces termes : « *Dans ma classe, c'est moi le maitre, c'est moi le boss.* » Sa conception de son rôle d'enseignante est basée sur une hiérarchie. Elle affirme donc être ébranlée lorsqu'un élève la reprend ou lorsqu'elle fait une erreur orthographique puisqu'elle aspire à toujours être celle qui domine, celle qui a raison. Lorsqu'elle est confrontée par un élève et qu'elle se rend

compte qu'elle a fait une erreur, elle se remet en question puisqu'elle aspire à être « *une enseignante infallible* » (E7). Maintenant que les données de cette dimension ont été présentées, nous proposons de dépeindre les résultats pour la dernière dimension de l'insertion professionnelle soit, l'acquisition de la culture institutionnelle.

Acquisition de la culture institutionnelle

La dernière composante de l'insertion professionnelle englobe la connaissance de la clientèle, les normes et les règles du milieu, les habitudes et les pratiques pédagogiques des collègues, la philosophie et les valeurs du milieu. Avant d'entamer la présentation de ces résultats, nous souhaitons préciser que nous avons obtenu peu de données concernant cette dimension de la compétence scripturale. Ainsi, il semble que les difficultés dans la compétence scripturale n'amplifient pas les défis que vivent les enseignantes dans l'acquisition de la culture institutionnelle en contexte d'insertion professionnelle. Plus précisément, nous avons obtenu des résultats seulement à propos de la connaissance de la clientèle. Aucun autre code n'est ressorti pour les autres aspects de cette composante. Nous exposons donc les résultats obtenus pour cet élément.

Connaissance de la clientèle

Le code de la connaissance de la clientèle est ressorti 31 fois dans cinq entrevues et est intimement lié au choix d'enseigner seulement au premier cycle. Ainsi, les enseignantes, en affirmant vouloir enseigner aux plus petits, ont parfois exposé certaines connaissances qu'elles ont développées par rapport aux différents niveaux d'enseignement, en raison de leurs difficultés dans la compétence scripturale. Dans ce

sens, quatre enseignantes ont affirmé que les élèves du troisième cycle sont plus confiants et ont plus tendance à les reprendre. Elles expliquent ce constat par leur âge et par leurs niveaux de connaissances supérieurs. Trois enseignantes considèrent également qu'il est plus intimidant d'enseigner aux élèves des deuxième et troisième cycles puisqu'ils ont tendance, selon elles, à donner leur opinion sans gêne. Ainsi, ces enseignantes croient qu'il est plus facile d'enseigner aux élèves du premier cycle puisqu'elles les trouvent généralement plus sages et moins portés à la confrontation, à la remise en question de leur crédibilité et de leur autorité. Nous terminons cette section en proposant une synthèse des résultats recueillis à propos des répercussions des difficultés dans la compétence scripturale sur l'insertion professionnelle.

Synthèse des résultats pour l'insertion professionnelle

De prime abord, les participantes estiment que l'insertion professionnelle est difficile pour la majorité des enseignants débutants. Elles mentionnent toutefois que par rapport aux difficultés vécues par l'ensemble des nouveaux enseignants, les leurs sont exacerbées par leurs difficultés dans la compétence scripturale. Par exemple, elles considèrent que corriger des situations d'écriture est long et ardu, mais leurs difficultés dans la compétence scripturale rendent cette tâche encore plus laborieuse et plus difficile. Les participantes font le même constat en ce qui a trait à leur relation avec les élèves et les parents. Ainsi, bien que de nombreux débutants ont des craintes au sujet de leur crédibilité devant les élèves, celles-ci sont plus grandes lorsqu'elles sont ajoutées à la crainte de se faire reprendre à propos de l'orthographe d'un mot par exemple. Les enseignantes vivent également avec la peur constante d'être surprises par un parent ou

par un collègue. Aussi, puisque les tâches professionnelles nécessitent plus de temps à cause de leurs difficultés, plusieurs ont mentionné qu'elles doivent travailler sans relâche durant les récréations et les heures du diner, ce qui les prive de la vie sociale de l'école et du soutien qu'elles pourraient aller chercher auprès de leurs collègues. Elles se sentent donc isolées et entrent très peu en relation avec leurs collègues. Finalement, les difficultés dans la compétence scripturale ont de grandes répercussions sur l'estime de soi des enseignantes débutantes qui se sentent incompetentes. À ce sujet, sept des 11 nouvelles enseignantes mentionnent penser quitter la profession ou croire que cette profession ne leur convient pas.

Dans le prochain chapitre, nous proposons une discussion à propos de ces résultats en les mettant en relation avec d'autres recherches effectuées au cours des dernières années. Cela permettra de corroborer certains résultats, de comparer nos résultats avec d'autres projets et de dresser un portrait du travail qu'il reste à faire sur ce sujet. Nous proposons aussi de dégager certaines pistes de réflexion et les différentes retombées théoriques et pratiques découlant potentiellement de cette étude.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Le cinquième et dernier chapitre de ce mémoire est consacré à la discussion des résultats présentés au chapitre précédent. Nous proposons de tracer certains liens entre les résultats obtenus et des données recueillies par d'autres chercheurs. Ce traitement permettra de réaffirmer certains résultats et d'en nuancer d'autres à la lumière des conclusions de cette recherche. Cela permettra également de répondre à la question de recherche qui, rappelons-le, est : quelles sont les répercussions des difficultés déclarées dans la compétence scripturale d'enseignants débutants du primaire lors de leur insertion professionnelle? Afin de faciliter la discussion, nous présentons la comparaison des données obtenues en fonction des trois objectifs spécifiques de cette recherche, soit 1) identifier les difficultés déclarées dans la compétence scripturale d'enseignants débutants du primaire; 2) décrire les répercussions de ces difficultés sur le plan de la compétence scripturale sur les tâches professionnelles; 3) décrire les répercussions des difficultés sur l'insertion professionnelle de ces enseignants.

Premier objectif spécifique : identifier les difficultés déclarées éprouvées par des enseignants débutants du primaire dans la compétence scripturale

Nous présentons la discussion à propos du premier objectif spécifique de cette recherche en reprenant les composantes de la compétence scripturale. Rappelons que cet objectif a été traité dans le questionnaire et dans les entrevues.

Selon Lefrançois et al. (2005), les étudiants en enseignement ont des difficultés

marquées en écriture, particulièrement sur les plans de l'orthographe lexicale et grammaticale. Nos données corroborent effectivement ce constat. Ainsi, 52 % des répondantes au questionnaire rapportent éprouver des difficultés considérables en orthographe lexicale et grammaticale. En fait, lorsque nous examinons attentivement les données recueillies lors du questionnaire, il est possible d'affirmer que plus de 40 % des répondantes témoignent avoir de grandes ou de très grandes difficultés à maîtriser les savoirs linguistiques (orthographe, grammaire, ponctuation, syntaxe). Ce constat a également été effectué lors des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (Larose, 2001) ont révélé que la moitié des futurs enseignants québécois ne possédaient pas, à cette époque, une maîtrise de la langue française suffisante pour exercer leur fonction (Gouvernement du Québec, 2001). Les résultats de notre étude abondent dans le même sens puisque, tel que présenté dans les résultats, les difficultés dans la compétence scripturale rendent difficile, voire impossible pour certaines, la réalisation de certaines tâches professionnelles.

Dans le même ordre d'idées, nous savons que les principes de progression textuelle et d'organisation des idées sont souvent mis de côté au profit de la bonne forme graphique des mots (Plane, 1994). Nous savons également que les priorités du sujet-scripteur ne sont pas toujours au service de la communication écrite (Préfontaine, 1998). À cet effet, les résultats obtenus dans notre étude vont dans le même sens que ceux de Préfontaine (1998) et montrent que les priorités des participantes concernant la rédaction d'un texte sont de respecter les règles de la langue (98 %), d'exprimer clairement sa pensée (93 %), d'avoir une présentation soignée (91 %), de bien cerner le lecteur (86 %),

de bien structurer le texte (84 %), de choisir un vocabulaire précis (83 %) et de respecter les règles du genre auquel appartient le texte (55 %). Aussi, selon les participantes, bien écrire renvoie systématiquement à l'idée d'écrire sans faire d'erreurs. De plus, le respect du genre textuel est loin dans la liste des priorités puisque 45 % des participantes y accordent peu ou pas du tout d'importance. Pourtant, l'apprentissage des genres est l'outil le plus recommandé afin de favoriser l'acquisition des habiletés d'écriture (Chartrand, 2011; Chartrand & Blaser, 2008).

De plus, les données recueillies à propos du processus d'écriture nous permettent de reprendre l'idée de Reuter (2006) selon laquelle le processus d'écriture est peu enseigné parce qu'il est peu utilisé par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, dans le cadre de leur rédaction professionnelle, les enseignantes débutantes participantes ne font pratiquement jamais de plan; seulement 18 % mentionnent en faire souvent ou très souvent. De plus, plusieurs ont souligné qu'il est difficile de modéliser l'étape de la correction puisqu'elles se corrigent majoritairement à l'aide de logiciels ou de sites Internet. En effet, 75 % des participantes affirment ne jamais utiliser ou très rarement des dictionnaires papier afin de se corriger. Cinquante-sept pour cent des participantes utilisent souvent ou très souvent des dictionnaires en ligne et 64 % emploient souvent ou très souvent des logiciels lorsqu'elles doivent se corriger, même en présence des élèves. Ainsi, plusieurs enseignantes débutantes utilisent leur ordinateur portable ou leur téléphone intelligent devant les élèves. Alors que Hayes et Flower (1980) et Hayes (1996) distinguent la révision et la correction, les participantes ne font majoritairement qu'une seule relecture et tentent de corriger tout à la fois. Nous pouvons donc affirmer

que les pratiques d'écriture des enseignantes débutantes ne correspondent pas au processus qu'elles doivent enseigner aux apprenants.

Maitriser la compétence scripturale, c'est être en mesure de contextualiser ses différentes connaissances linguistiques, sémantiques, textuelles et syntaxiques, ainsi que ses savoirs à propos du processus d'écriture et des représentations de ses capacités dans le cadre des écrits professionnels (Chartrand, 2000). Nos analyses montrent que les enseignantes participantes peinent à contextualiser leurs savoirs lors de la réalisation des tâches professionnelles qu'elles doivent accomplir dans le cadre de leur fonction. Plus précisément, elles ont mentionné que les connaissances mémorisées pour la passation du TECFÉE ne sont pas nécessairement réinvesties à long terme. Cette affirmation appuie parfaitement Dumais et Goyette (2012) qui constatent qu'après quelques années d'application, les résultats mitigés au TECFÉE et le taux élevé de revers à la première passation (jusqu'à 60 % dans certaines universités) montrent clairement « que les apprentissages effectués en vue du TECFÉE ne semblent pas toujours efficaces et durables » (p.2). De plus, les participantes croient que des échecs à répétition au TECFÉE viennent amplifier leur sentiment d'incompétence sans toutefois donner des outils concrets afin de s'améliorer. Les enseignantes débutantes sont très critiques quant à cet outil d'évaluation et doutent de sa pertinence. Deux des participantes auraient préféré pouvoir s'inscrire à une session de mise à niveau avant de passer le test afin d'éviter les échecs et les effets néfastes sur leur estime de soi. Cette possibilité n'était pas offerte dans leur université. Cette recherche ne traite toutefois pas de l'aide offerte par les universités.

Dans la problématique de cette recherche, nous avons mentionné que la deuxième compétence professionnelle et quatre de ses composantes touchent la maîtrise de la compétence scripturale. Le MÉQ (2001b) recommande donc que l'étudiant en éducation « cherche constamment à améliorer son expression orale et écrite » (p. 69). Cette composante ne semble pas suffisamment développée chez les participantes. Souvent, elles ne cherchent pas à s'améliorer; elles tentent de contourner leurs difficultés et elles blâment la formation initiale.

Nous allons maintenant faire le même exercice de discussion avec, en tête, notre deuxième objectif spécifique de recherche qui est de décrire les répercussions des difficultés dans la compétence scripturale des enseignants débutants du primaire sur leurs tâches professionnelles.

Deuxième objectif spécifique : décrire les tâches professionnelles de ces enseignants qui sont affectées par leurs difficultés déclarées

Bien qu'aucune étude n'a, à notre connaissance, tenté d'identifier et de décrire les répercussions des difficultés de la compétence scripturale sur les tâches professionnelles enseignantes, nous sommes tout de même en mesure de comparer certains résultats obtenus et de faire différents liens avec les écrits scientifiques. Cet objectif a été traité presque uniquement durant les entrevues.

Selon Mukamurera et al. (2008), la tâche lourde et difficile est le principal motif d'abandon de la profession ou de remise en question chez les enseignants débutants. Nos résultats correspondent à ce constat et toutes les participantes ont parlé de la lourdeur de

la tâche et du sentiment d'être débordées, voire envahies par toutes ces tâches. Dans la même recherche, 40 % des participants affirmaient se sentir souvent dépassés par la charge de travail. Quant à nos résultats de recherche, ce sont toutes les enseignantes qui ont effectué ce constat. Nous avons pu constater que le fait d'avoir des difficultés dans la compétence scripturale contribue à rendre les tâches professionnelles des débutantes encore plus difficiles à réaliser et accentue le sentiment d'être dépassé et débordé. Les participantes ont mentionné qu'avoir des difficultés dans la compétence scripturale amplifie le sentiment d'être dépassé par la charge de travail, ce qui constitue un nouvel apport aux connaissances sur l'insertion professionnelle.

Dans le même ordre d'idées, la charge de travail élevée et le manque de temps peuvent être des sources de stress, d'insomnie et de dépression chez les enseignants débutants (Kyriacou, 2001; Martineau & Vallerand, 2005; Royer et al., 2001). Nos participantes ont utilisé le mot stress et ses dérivés (stressant, stresser) de nombreuses fois en parlant des différentes tâches qu'elles doivent accomplir. En outre, plusieurs ont parlé d'épisodes de tristesse et de colère à l'égard de leurs difficultés et des tâches qu'elles doivent accomplir. Plus particulièrement, le fait de prendre beaucoup plus de temps que normalement pour corriger et planifier semble très stressant pour ces débutantes.

Durant les entrevues, les participantes ont révélé employer différentes stratégies pour contrer leurs difficultés lors de la réalisation de leurs tâches professionnelles. Généralement, elles semblent mettre en œuvre plusieurs stratégies (correcteur, aide

extérieure, gestion du temps, planification assidue, etc.) afin de réaliser les tâches plus problématiques, dont celles qui requièrent l'usage de la compétence scripturale. Bien qu'il soit reconnu que les débutants hésitent globalement à parler de leurs difficultés liées à l'insertion professionnelle de peur de paraître incompetents, Martineau (2006) affirme que les actions pour surmonter les difficultés les plus fréquemment enclenchées sont la consultation d'un collègue, la documentation et l'autoréflexion. Ces données sont très différentes des résultats que nous avons recueillis puisque, dans le cadre de notre recherche, les participantes souhaitent cacher leurs difficultés dans la compétence scripturale à leurs collègues et toutes mentionnent qu'elles préfèrent ne pas en parler à autrui. Les difficultés liées à la compétence scripturale semblent bloquer les participantes à aller vers les autres. Nous pouvons donc croire que les stratégies mises en place par les enseignantes débutantes qui ont des difficultés dans la maîtrise de la compétence scripturale sont différentes des actions posées par celles qui n'ont pas de telles difficultés, ce qui s'avère une nouveauté apportée par notre recherche. Un sentiment de honte et de gêne vis-à-vis leurs difficultés dans la compétence scripturale pourrait expliquer cette différence.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, plusieurs de nos participantes emploient des stratégies variées pour contrer leurs difficultés. Cependant, certaines semblent plus résignées concernant leurs difficultés et ont tendance à chercher des solutions faciles ou à faire de l'évitement. Ainsi, certaines mentionnent que leurs difficultés les empêchent d'impliquer activement les élèves dans leurs apprentissages et favorisent l'enseignement magistral au détriment de méthodes d'enseignement plus

interactives. En outre, dix enseignantes souhaitent enseigner seulement au premier cycle et une d'entre elles explique cette décision par le fait que les élèves en bas âge ne peuvent pas la reprendre ou s'apercevoir des erreurs orthographiques et grammaticales qu'elle commet. Pourtant, les premiers apprentissages sont importants et les élèves, bien qu'ils ne distinguent pas l'erreur, pourront tout de même la copier et l'intégrer. Lavoie, Lévesque et Chénard (2004) ont étudié les conceptions d'enseignants relativement aux premiers apprentissages de l'écriture et témoignent de l'importance de ces apprentissages pour tout le parcours scolaire des apprenants. Martineau et Corriveau (2001) ont aussi fait mention de cette attitude fataliste portée par certains nouveaux enseignants. Lorsqu'ils exposent leurs résultats sur le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants, ces auteurs affirment que ce sentiment d'incompétence « ne donne pas toujours lieu à des stratégies efficaces pour le surmonter. L'attitude semble souvent teintée d'un certain fatalisme » (p.6).

Selon Raymond (2001), « les débuts dans l'enseignement jettent les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant » (p.23). Certaines participantes semblent déjà démotivées à l'égard de certaines tâches et n'ont pas exprimé l'intention de remédier à la situation. Ainsi, les 10 enseignantes désirant enseigner au premier cycle expliquent majoritairement ce choix par la tâche moins lourde et par la sensation qu'elles auraient plus le contrôle. Martineau (2006) affirme que la sensation de ne pas être en contrôle par rapport aux tâches à réaliser est associée au sentiment d'incompétence pédagogique et peut nuire à la motivation au travail. Ainsi, il est possible de constater que les difficultés dans la compétence scripturale ont plusieurs

répercussions sur les tâches professionnelles. Ce constat permet de combler le vide empirique que nous avons évoqué en problématique.

Troisième objectif spécifique : décrire les répercussions de ces difficultés sur l'insertion professionnelle de ces enseignants

Nous présentons maintenant la discussion à propos du troisième objectif spécifique de cette recherche. Nous exposons cette discussion en reprenant les composantes de l'insertion professionnelle de Vallerand (2008) traitées durant les entrevues semi-dirigées.

En ce qui a trait à la construction et à la consolidation des savoirs, plusieurs études tendent à souligner la difficulté avec laquelle les enseignants débutants transfèrent les savoirs théoriques acquis à l'université dans l'exercice de leur fonction (Baillauquès & Breuse, 1993; Vallerand, 2008; Valli, 1992). Ces mêmes chercheurs affirment que les enseignants débutants privilégient l'acquisition de nouveaux savoirs pratiques comparativement au transfert des savoirs théoriques acquis en formation initiale. Nos résultats de recherche abondent dans le même sens puisque les enseignantes débutantes ont appuyé leurs dires sur leur courte expérience professionnelle et non sur des appuis théoriques acquis à l'université. Ainsi, elles ont justifié leur choix d'utiliser des techniques d'enseignement moins interactives parce que les autres approches mettaient plus en évidence leurs difficultés dans la compétence scripturale. Ces mêmes débutantes vont donc rapidement abandonner l'idée d'apprentissage par projet ou d'enseignement coopératif afin de prioriser l'enseignement magistral. De plus, les

participantes se disent déçues, désenchantées, voire frustrées par la formation initiale, car elles se disent peu préparées à affronter la réalité du terrain en ce qui a trait à l'insertion professionnelle en général et aux difficultés dans la compétence scripturale en particulier. Ces critiques, à propos de la formation initiale et de la préparation à l'insertion professionnelle de la part des futurs enseignants, ont également été soulevées lors de plusieurs recherches effectuées auprès d'enseignants débutants (Jeffrey & Sun, 2008; Martineau & Ndoreraho, 2006; Martineau & Presseau, 2003; Mukamurera, 2008). Cependant, les résultats concernant la préparation en formation initiale en ce qui concerne la maîtrise de la compétence scripturale sont un apport important de cette recherche. Selon Martineau (2006), les débutants associent souvent leurs difficultés à une formation initiale de piètre qualité. Encore une fois, les données recueillies dans le cadre de notre recherche corroborent l'idée que les débutantes jugent que la formation initiale est inadéquate ou insuffisante. Ajoutons que certaines enseignantes ont déploré ne pas avoir reçu plus d'aide pour leurs difficultés en français lors de leur parcours universitaire et auraient aimé avoir un cours de grammaire. Pourtant, plusieurs universités offrent des services d'aide en français personnalisés et gratuits et des formations gratuites pour la préparation au TECFEE. Il y a également des cours de didactique de la grammaire et de didactique de l'écriture dans tous les programmes de BEPEP. Nous trouvons donc important de nous questionner sur ce que les participantes ont entrepris, par elles-mêmes, afin d'aller chercher l'aide nécessaire pour s'améliorer durant leur parcours universitaire et durant leur insertion professionnelle. Les stratégies les plus employées pour surmonter les difficultés sont l'utilisation de correcteurs

informatiques et l'évitement. Nous constatons que les participantes jugent sévèrement la formation initiale et souhaitent obtenir un cours de trois crédits sur la grammaire, mais ne sont pas enclines à participer aux formations gratuites demandant un engagement supplémentaire de leur part.

En ce qui concerne le rapport aux autres, Eldar et al. (2003) mentionnent que les enseignants débutants s'évaluent d'abord et surtout au travers de leurs relations avec les élèves. Nos résultats corroborent cette idée puisque six enseignantes débutantes sur 11 affirment en entrevue se sentir stressées et incompetentes devant leurs élèves. Leurs difficultés dans la compétence scripturale nuisent au rapport qu'elles entretiennent avec ces derniers. Ces relations semblent les affecter particulièrement. Elles ont peur de faire des erreurs et de perdre leur crédibilité. De plus, de nombreux chercheurs affirment que lors de leur insertion professionnelle, les enseignants peuvent se sentir démunis dans leurs relations avec les parents d'élèves (Baillauquès & Breuse, 1993; Barrette, 2000; Martineau & Vallerand, 2005). Nos résultats semblent en lien avec ces constats, car les enseignantes débutantes ont toutes mentionné être stressées vis-à-vis les suivis écrits à faire auprès des parents. Barnett, Hopkins-Thompson et Hoke (2002) ont rédigé un rapport qui examinait les éléments-clés d'un soutien efficace pour les enseignants débutants. Ils affirment que les enseignants débutants doivent recevoir de la documentation sur de nombreux sujets soit des exemples et des instructions pour les communications aux parents. Larrivée (2008) dit également que les stages pratiques durant la formation initiale ne préparent pas suffisamment à la collaboration avec les parents. Plusieurs enseignantes débutantes qui ont participé à notre recherche ont

également souligné ce besoin. Ainsi, selon nous, des exemples concrets de messages positifs et négatifs seraient une aide précieuse pour les enseignantes qui ont de la difficulté dans la compétence scripturale, notamment pour celles qui ont des difficultés à trouver le ton qui convient aux lecteurs éventuels. Aussi, selon Caron (2004), le rôle que les nouveaux enseignants jouent auprès des parents est possiblement une source d'anxiété pour les débutants qui entretiennent plusieurs craintes, dont celles de décevoir les parents et d'être jugés incompetents par eux. Ces craintes sont également ressorties lors de nos analyses de données. Par contre, Caron (2004) mentionne que la stratégie la plus utilisée par les enseignants débutants pour faciliter leur relation avec les parents est le recours à l'expérience des collègues. Pour nos participantes qui ont des difficultés dans la compétence scripturale, le recours aux collègues est très peu employé puisqu'elles se sentent vulnérables vis-à-vis leurs difficultés. Les résultats de notre recherche apportent donc un éclairage nouveau sur les stratégies mises en œuvre par les enseignantes débutantes ayant des difficultés dans la compétence scripturale en ce qui a trait à la communication avec les parents. Rappelons que les stratégies les plus utilisées par nos participantes sont l'emploi d'outils de correction informatiques, la mise sur pied d'une banque de messages réutilisables et la priorisation des appels téléphoniques, plutôt que des communications écrites. Les résultats quant aux relations avec les collègues sont très semblables et les participantes craignent d'être jugées par leurs collègues comme l'ont également souligné plusieurs auteurs (Caron, 2004; Kelchtermans & Ballet, 2002; Martineau & Corriveau, 2001) et cela peut contribuer à amplifier leur isolement. Également, les débutantes sondées semblent avoir peu ou pas de contact avec leur

direction. Ce constat, auprès d'enseignants débutants, a également été effectué par Vallerand (2008). Pourtant, le rôle de la direction semble important lors de l'insertion professionnelle comme l'ont exprimé plusieurs chercheurs (Bubb & Earley, 2006; Duchesne & Kane, 2010, Leroux & Mukamurera, sous presse). Les participantes ne semblent pas aller chercher l'appui nécessaire et sont stressées à l'idée que leur direction découvre leurs difficultés dans la compétence scripturale. Malgré le fait que plusieurs chercheurs aient souligné le manque de disponibilité et de soutien des directions d'école (Angelle, 2002; Ingersool & Kralik, 2004; Wood, 2005), les enseignantes débutantes ne semblent pas s'en formaliser puisqu'elles n'osent pas se tourner vers les directions pour obtenir du soutien. Au contraire, certaines participantes ont même mentionné qu'elles sont stressées chaque fois qu'elles doivent rencontrer la direction. Le fait qu'elles demandent peu d'aide parce qu'elles ont peur que la direction découvre leurs difficultés dans la compétence scripturale est un apport de notre recherche. Pourtant, certains auteurs mentionnent que la direction peut jouer un rôle important dans l'insertion professionnelle (Leroux & Mukamurera, sous presse). Finalement, plusieurs auteurs dépeignent certaines écoles comme des milieux fermés et individualistes (Lamarre, 2003; Martineau & Portelance, 2005; Martineau & Presseau, 2003). Bien que certaines participantes aient souligné cet aspect, la majorité des débutantes disent que le temps excessif alloué à la réalisation de certaines tâches professionnelles les oblige à travailler durant les récréations et les heures du dîner et nuisent aux rapports qu'elles pourraient avoir avec leurs collègues. Ainsi, elles se sentent isolées, mais soulignent qu'elles s'isolent elles-mêmes pour travailler. Bref, les difficultés dans la compétence scripturale

amplifient l'isolement alors que le soutien des collègues et de la direction est perçu comme primordial pour une insertion professionnelle réussie (Leroux & Mukamurera, sous presse). Les difficultés dans la compétence scripturale rendent donc plus longue la réalisation de certaines tâches professionnelles et empêchent les participantes de se mêler aux autres enseignants et de bénéficier de leur soutien. Cela a pour effet d'accentuer le sentiment d'isolement décrit par différents auteurs (Martineau & Corriveau, 2001; Martineau et al. 2008). Ce résultat est un apport de notre recherche et s'ajoute aux connaissances sur l'insertion professionnelle.

Nous savons que les difficultés vécues par les enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle peuvent avoir des effets négatifs sur leur estime de soi (Barrette, 2000; Lamarre, 2003). Les enseignantes participantes ont toutes soulevé ce point et jugent que leurs difficultés dans la compétence scripturale nuisent à leur insertion professionnelle et à leur estime personnelle. Les débutantes se disent stressées par leurs difficultés et leurs difficultés amplifient leur stress et leur charge de travail qui sont déjà des facteurs de risque importants pour les enseignants en général (Leroux, 2010b). En effet, Cossette (1999) mentionne que le stress vécu par les enseignants en début de carrière se traduit par certaines manifestations psychologiques, dont la faible estime de soi. Ce sentiment négatif amène sept des 11 participantes aux entrevues à repenser à leur choix de carrière et à songer à quitter la profession enseignante. Ce constat n'est pas sans lien celui de Martel, Ouellette et Ratté (2003) qui estiment qu'entre 15 % et 20 % des enseignants quittent la profession dans les cinq premières années de pratique et de Jeffrey (2011) qui mentionne que 30 % des enseignants songent

à quitter le domaine de l'éducation. Il est donc possible de penser que les enseignants qui ont des difficultés dans la compétence scripturale sont plus susceptibles de vouloir quitter la profession.

Enfin, une des stratégies pour améliorer les pratiques professionnelles reconnues est l'analyse réflexive (Desgagné, 2005; Leroux, 2010b; Meijer, Korthagen & Vasalos, 2005). Ainsi, l'analyse réflexive suivie de l'ajustement dans la pratique semble un moyen privilégié pour résoudre les difficultés rencontrées par les enseignants débutants. D'ailleurs, certaines recherches montrent que les nouveaux enseignants emploient l'analyse réflexive lorsqu'ils éprouvent des difficultés (Lamarre, 2003; Vallerand, 2008). Pourtant, le code « analyse réflexive » n'est ressorti qu'une seule fois durant les entrevues effectuées auprès des 11 enseignantes débutantes qui ont des difficultés dans la compétence scripturale. Cette quasi-absence de codes est en contradiction avec les résultats obtenus par d'autres chercheurs. Nous nous questionnons à propos de cet état de fait. Lors des entrevues, les participantes n'ont pas questionné leur propre pratique et neuf d'entre elles n'ont pas mentionné qu'elles tentaient de remédier à leur difficulté en améliorant leur compétence à écrire. Les stratégies les plus employées pour contrer leurs difficultés sont l'utilisation de logiciels correcteurs et l'évitement tel qu'expliqué dans les deux autres objectifs. Selon nous, les participantes perçoivent leurs difficultés comme une fatalité et ne prennent pas en charge la résolution du problème à sa source, soit en maîtrisant mieux la compétence scripturale. Elles expliquent leur problème en accusant leur parcours scolaire et la formation initiale, mais

ne remettent pas en question leur implication dans la résolution du problème. Toutefois, les études de Lamarre (2003) et Vallerand (2008) montrent que les enseignants débutants utilisent l'analyse réflexive pour trouver des solutions à leurs problèmes tandis que les participantes à cette étude évitent de nommer le vrai problème et d'agir à sa source. Cette quasi-absence dans les propos peut entraîner une absence de solution concrète. À la lumière de cette discussion, nous présentons maintenant les retombées pratiques et théoriques de cette recherche.

Retombées de la recherche

En ce qui concernant les retombées pratiques, ce projet de recherche s'inscrit dans une optique de prévention, en ce sens que le fait de prendre conscience que les difficultés dans la compétence scripturale peuvent nuire à la réalisation des tâches professionnelles et à l'insertion professionnelle. Les étudiants en formation initiale à l'enseignement doivent prendre les moyens nécessaires pour minimiser leurs problèmes en français afin d'entrer dans la profession mieux outillés et plus compétents et les programmes de formation initiale à l'enseignement doivent faire état des tâches professionnelles nécessitant l'écriture pour sensibiliser les futurs enseignants qui ont des difficultés. Les résultats générés par notre recherche pourront ainsi avoir des retombées sur la formation initiale et continue, sur les programmes d'insertion professionnelle et sur les programmes universitaires, en suscitant notamment une réflexion sur le TECFÉE, sur sa pertinence. En effet, une réflexion s'impose à savoir si la passation du TECFÉE garantit que les futurs enseignants possèdent les compétences nécessaires dans la compétence scripturale et s'il serait nécessaire d'ajouter d'autres mesures

discriminantes. De plus, nous devons réfléchir au moyen d'amener les étudiants à se responsabiliser lorsqu'ils éprouvent des difficultés dans la compétence scripturale, en les sensibilisant aux répercussions possibles et aux multiples tâches professionnelles qui nécessitent l'écriture. Finalement, les résultats de notre recherche pourraient influencer le soutien accordé par les directions d'école aux enseignants nouvellement qualifiés en les conscientisant sur aux difficultés dans la compétence scripturale et à l'attention à porter à ces difficultés.

En ce qui à trait aux retombées théoriques, en plus de contribuer à l'avancement des connaissances portant sur les difficultés à l'égard de la compétence scripturale et sur l'insertion professionnelle, notamment sur le type de difficultés éprouvées par les enseignantes débutantes et sur les répercussions des difficultés sur leur estime de soi et sur le rapport qu'elles entretiennent avec leurs élèves, les parents et leurs collègues, cette recherche souhaite conscientiser les étudiants en formation initiale à l'importance de la compétence scripturale dans les tâches professionnelles en enseignement et aux répercussions possibles de leurs difficultés sur leur insertion professionnelle.

CONCLUSION

La communauté scientifique est unanime au sujet de l'insertion professionnelle : c'est une période souvent difficile et décisive pour les enseignants débutants (Beckers, 2007; Martineau & Presseau, 2003; Mukamurera, 2004; Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008). Ces derniers se sentent généralement débordés et dépassés par les tâches professionnelles qu'ils doivent accomplir et ils vivent des épisodes fréquents de stress et de remise en question. Lorsque nous avons examiné attentivement ces tâches jugées laborieuses par les participantes de notre étude, nous avons fait ressortir que la majorité d'entre elles requièrent une maîtrise de la compétence scripturale. Ainsi, l'écriture était omniprésente dans plusieurs tâches professionnelles du domaine de l'éducation. Dans le même ordre d'idées, certains chercheurs ont montré que les étudiants en formation initiale, qui deviendront très vite des enseignants débutants, ne maîtrisent pas suffisamment la compétence scripturale nécessaire pour réaliser les tâches professionnelles. Nous nous sommes donc demandé si le fait d'avoir des difficultés dans la compétence scripturale pourrait avoir des répercussions sur la réalisation des tâches professionnelles et sur l'insertion professionnelle des débutants.

Afin de tracer le fil conducteur de ce projet de recherche, nous avons opérationnalisé les concepts d'insertion professionnelle et celui de compétence scripturale et nous avons employé des outils de collecte de données liés au cadre théorique. Nous avons donc fait parvenir, avec l'aide des directions de trois

commissions scolaires, un questionnaire fermé à propos de la maîtrise de la compétence scripturale à tous les enseignants débutants de trois commissions scolaires et avons obtenu 44 réponses complètes. Afin d'approfondir ces premiers résultats et de répondre à nos trois objectifs spécifiques, nous avons sélectionné 11 enseignantes qui mentionnaient éprouver des difficultés dans la compétence scripturale afin de participer à une entrevue semi-dirigée individuelle. Les entrevues ont duré entre 30 et 45 minutes. Chacune des analyses quantitatives (statistiques descriptives dégagées à l'aide d'Excel) et qualitatives (codage thématique à l'aide de QDA Miner) de ces données ont ensuite été réalisées.

Sur le plan de la compétence scripturale, nos résultats confirment que les enseignants débutants éprouvent certaines difficultés, particulièrement à propos des connaissances orthographiques, grammaticales et syntaxiques. Plus précisément, les activités de production d'écrits (écrire aux parents, écrire au tableau) et de repérage d'erreurs (correction) posent généralement problème. Afin de surmonter ces difficultés, les participantes emploient plusieurs stratégies dont l'utilisation de logiciels correcteurs, de sites Internet, le recours à autrui et l'évitement. Ainsi, une des stratégies les plus répandues est d'éviter l'écriture le plus possible. Cela a pour effet de rendre la réalisation des tâches plus complexe et d'amener un manque de variété dans les stratégies pédagogiques utilisées. Par ailleurs, le sentiment d'affectivité des enseignantes débutantes sondées vis-à-vis l'écriture est plutôt négatif et plusieurs enseignantes ont mentionné ne pas aimer écrire. Ces enseignantes ne sont donc peut-être pas des modèles de scripteurs positifs pour les apprenants. Les résultats du questionnaire ont aussi permis

de soulever la problématique du ton qui convient au lecteur éventuel. En effet, plusieurs enseignantes trouvent difficile l'écriture de messages aux collègues et aux parents en raison de cette difficulté.

À propos des répercussions sur les tâches professionnelles, les participantes ont ciblé cinq tâches particulièrement affectées par leurs difficultés dans la compétence scripturale. Les résultats montrent premièrement que l'enseignement prodigué aux élèves est influencé par les difficultés. Les participantes favorisent l'enseignement magistral, plus facile à contrôler selon elles. Or, le manque de variété dans les stratégies pédagogiques peut ainsi nuire à certains élèves qui apprennent mieux et sont plus motivés dans des approches plus interactives. Deuxièmement, la planification nécessaire pour l'enseignement pose également problème aux participantes. Puisqu'elles doivent planifier tout ce qu'elles vont écrire, tout enseignement nécessite beaucoup de temps de préparation. Troisièmement, durant les rencontres entre collègues, les enseignantes arrivent généralement bien à dissimuler leurs difficultés puisqu'elles prennent des notes sous forme de mots-clés. Par contre, elles sentent qu'elles pourraient parfois se proposer afin d'être la secrétaire de la rencontre ou lors de l'écriture d'un message aux parents par exemple, mais elles ne le font pas à cause de leurs difficultés en écriture. Aussi, l'encadrement scolaire, surtout en lien avec la communication avec les parents, semble très difficile pour les enseignantes débutantes qui éprouvent des difficultés dans la compétence scripturale. Écrire les messages aux parents demande souvent une révision linguistique effectuée à l'aide d'un outil informatique et les enseignantes se sentent gênées de le faire devant les élèves. Elles doivent donc le faire pendant les récréations et

à l'heure du diner. Cela brime leur socialisation auprès des collègues et contribue à amplifier leur isolement. Finalement, la correction est longue et laborieuse pour les participantes et elles doivent rapporter beaucoup de travail à la maison, ce qui peut rendre encore plus difficile la coupure entre le travail et la vie personnelle, un aspect pourtant identifié comme un facteur de protection en enseignement (Leroux, 2010b).

Du côté des répercussions sur l'insertion professionnelle, les nouvelles enseignantes considèrent que leurs difficultés dans la compétence scripturale amplifient les problèmes vécus par la majorité des débutants. Ainsi, elles craignent que leurs élèves, les parents, leurs collègues et la direction constatent leurs difficultés et les jugent incompetentes. Elles sont toujours sur la défensive et tentent d'éviter les situations où elles doivent écrire spontanément. Leur attitude de défense ne favorise pas le développement de relations harmonieuses avec autrui. Aussi, nos résultats montrent que leurs difficultés ont des répercussions sur leur vie sociale à l'école. Les nouvelles enseignantes doivent travailler durant les récréations et sur l'heure du diner et cela ne favorise pas leur socialisation. L'estime de soi des participantes est également très affectée par leurs difficultés. Elles se disent stressées et incompetentes et plusieurs remettent en cause leur engagement dans la profession.

Regard sur les recherches futures

Nos résultats permettent de répondre aux trois objectifs spécifiques de cette recherche et à la question initiale en révélant qu'il y a bel et bien des répercussions négatives des difficultés à maîtriser la compétence scripturale sur l'insertion

professionnelle des enseignantes débutantes. Par ailleurs, plusieurs pistes de recherche ont émergé durant l'analyse des données et nous les présentons dans la section qui suit.

D'abord, les participantes ont été assez critiques quant à l'aide offerte dans le but de développer la compétence scripturale durant la formation initiale. Certaines ont souligné le besoin d'avoir de la formation spécifique à propos de la nouvelle grammaire et du processus d'écriture. Pourtant, les universités offrent des cours de didactique de la grammaire et de l'écriture dans les programmes du BEPEP et des services gratuits de mise à niveau en français, mais cela ne semble pas suffisant selon les nouvelles enseignantes. Il serait d'ailleurs intéressant de documenter l'utilisation de ces services par les étudiants. Aussi, il serait pertinent d'établir les besoins réels des étudiants en formation initiale à l'enseignement afin d'offrir des services adaptés à ces besoins. Il serait également intéressant de faire une recherche afin de savoir qui sont les candidats au BEPEP, leur formation antérieure, leurs forces et leurs faiblesses et une recherche sur l'engagement des étudiants éprouvant des difficultés dans la compétence scripturale dans leurs études universitaires. Il serait surtout important de réfléchir à la façon de leur faire prendre conscience de l'importance de cette compétence et de les responsabiliser afin que les étudiants en formation initiale prennent en main le développement de cette compétence, en se référant notamment à la onzième compétence professionnelle : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MÉQ, 2001b, p. 125).

Aussi, les résultats obtenus grâce au questionnaire montrent que c'est environ la moitié des enseignantes débutantes qui éprouvent certaines difficultés dans la

compétence scripturale. Pourtant, ces enseignantes ont toutes été acceptées au baccalauréat et ont toutes réussi le TECFÉE. Une réflexion sur la pertinence du TECFÉE comme mesure discriminatoire dans les programmes de formation initiale à l'enseignement s'avèrerait intéressante. Ainsi, nous devons remettre en question la capacité du TECFÉE d'agir comme filtre afin de s'assurer que tous les étudiants qui le réussissent ont réellement le niveau de compétence scripturale nécessaire pour enseigner.

Nos résultats montrent également que plusieurs nouvelles enseignantes ont des difficultés dans la compétence scripturale et que certaines ressentent des répercussions négatives sur leur insertion professionnelle. Nous savons que certains dispositifs mis en place par les écoles ou par les commissions scolaires peuvent faciliter l'insertion professionnelle. Une recherche future pourrait s'intéresser aux dispositifs à prioriser pour tenir compte de la réalité des nouveaux enseignants. Puisque nos résultats montrent que près d'un enseignant débutant sur deux éprouve des difficultés dans la compétence scripturale, ce constat devrait être pris en compte dans l'aide apportée aux enseignants en insertion professionnelle. Cependant, nous croyons qu'il faut trouver des pistes de solution avant l'entrée dans la profession, durant la formation initiale et même avant, afin que les enseignantes débutantes maîtrisent la compétence scripturale au moment de leur insertion dans la profession.

Pour conclure, les propositions que nous faisons ici s'articulent autour des résultats que nous avons obtenus et sont formulées pour des recherches futures. Il aurait pu être intéressant de suivre les 11 enseignantes de cette recherche afin de voir

l'évolution de leurs stratégies. Des ateliers d'analyse réflexive sur les stratégies à prioriser auraient également été pertinents afin de susciter des réflexions chez les enseignants participants. Finalement, une étude longitudinale aurait permis de voir l'évolution des difficultés.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1997). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Angelle, P.S. (2002). *T.O.S. It to the New Teacher : The Principal's Role in the Induction Process*. Communication présentée au congrès annuel "The Southwest Educational Research Association", Texas, États-Unis.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : CEC.
- Baillauquès, S. & Louvet, A. (1990). *Instituteurs débutants, faciliter l'entrée dans le métier*. Paris : INRP.
- Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe : Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barnett, B., Hopkins-Thompson, P. et Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief. The Southeast Center for Teaching Quality*. Chapel Hill : Caroline du Nord.
- Barré-De Miniac, C, & Reuter, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours. *La lettre de l'Association DFLM*, 26, 18-23.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. Dans Falardeau, E., Fisher, C. Simard, C. & Sorin, N. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 165-184). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bengle, N. (1993). L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus sociopsychologiques dans le secteur des services. *Les cahiers du Labraps*. Sainte-Foy : Université Laval.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Boucher, M. (2001). Aux âmes bien nées... : Portrait de trois jeunes enseignantes. *Vie pédagogique*, 118, 9-10.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp. 151-180). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Bubb, S. & Earley, P. (2006). Induction rites and wrongs : The "educational vandalism" of new teachers' professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 5-12.
- Caron, S. (2004). L'entrée dans le métier stratégies d'insertion informelle d'enseignantes débutantes. *Cahier du Cirade*, 3, 99-110.
- Centrale des syndicats du Québec (2005). *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante*. Québec : CSQ
- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec : quels effets sur les pratiques? *Le français aujourd'hui*, 173, 45-53.
- Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (dir.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première*. (pp. 179-194). Bruxelles : DeBoeck.

- Chartrand, S.G. (2000). Le programme de français de 1995. Un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire. *Québec français, n° hors série : La grammaire au cœur du texte*, 24-27.
- Chartrand, S.G. (2012). *S'approprier la progression... progressivement*. Communication présentée à l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), Montréal, Canada.
- Chartrand, S.G. & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire : apports et limites de la notion de rapport à l'écriture. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit (ure), un outil pour penser les situations didactiques*. Namur : Dyptique.
- Clôt, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité L'exemple du sosie. Dans M. S. Delefosse & G. Rouan (Éds.). *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-147). Paris : Dunod.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Costigan, A. (2004). Finding a name for what they want: A study of New York City's Teaching Fellows. *Teaching and Teacher Education*, 20, 129-143.
- Curtis, K. C. (2005). *An Analysis of the Construct of Efficacy on New Teacher Retention*. Thèse de doctorat inédite, George Mason University.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignants et d'enseignantes expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Dolbec, A. & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326.
- Duchesne, C. & Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'Éducation de McGill*, 45(1), 63-80.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle (s) méthodologie (s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires, *Enjeux*, 51-52, 7-29.
- Dumais, C., & Goyette, N. (2012). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Communication présentée au 24e colloque international de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation, Luxembourg.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure : the story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29-48.
- Epperson, A. D. (2004). *A study of new teacher efficacy and mentor teacher relationships*. Thèse de doctorat inédite, Texas A&M University-Commerce.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2011). *Les droits, pouvoirs et responsabilités des enseignantes et des enseignants*. [Brochure].
- Feeney Jonson, K. (2008). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers Succeed ?* California : Corwin Press.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teacher Need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

- Fournier, G., Monette, M., Pelletier, R. Tardif, P (2000). Les diplômés et l'insertion socioprofessionnelle : résignation déguisée ou adaptation saine à un marché du travail insensé. Dans G. Fournier et M. Monette (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle, un enjeu de stratégie ou un jeu de hasard?* (pp. 1-35). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fullan M., & Connely, F. M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario : Méthodes actuelles et perspectives d'avenir*. Ontario : Ministère de l'Éducation.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données (4e éd.)*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 113-137) Bruxelles : De Boeck.
- Gouvernement du Québec (2001). *Commissions des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec : Le français, une langue pour tout le monde — Une nouvelle approche stratégique et citoyenne* (Rapport de la commission présidée par Gérard Larose). Document consulté le 10 septembre 2012 de <http://www.spl.gouv.qc.ca/documentation/rapportssondagesstatistiques/>
- Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Turcotte, S. & Leroux, M. (2013). L'insertion professionnelle en éducation physique et à la santé. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(1). Document consulté le 8 septembre 2013 de <http://ripes.revues.org/713>.
- Griffin, G.A. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 42-46.
- Guénette, L., Lépine, F., & Roy, R.L., (2004). *Guide d'autocorrection du français écrit. Le français tout compris*. Saint-Laurent : ERPI.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-28). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.-W. Gregg & E.-R. Steinberg (éd). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles : De Boeck.
- Hoy, A.W., & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants. Dans M. Huberman, M.-M. Grounauer, & J. Marti. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession* (pp. 9-35), Neuchâtel/Paris, Delacheux & Niestlé S.A.
- Ingersoll, R.M, & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver : Education Commission of the States.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Les Collectifs du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques (CIRP)*, 2, 28-43.
- Jeffrey, D., & Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Eds.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 163-183). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18(1), 105-120.
- Krathwohl, D.R. (1998). *Methods of educational and social science research : An integrated approach* (2^e éd.). New York (NY) : Addison Wesley Longman.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress : direction for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacaze, D. & Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. Dans N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacze, & K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel. Volume 1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (pp. 45-62). Bruxelles : De Boeck.
- Lafont-Terranova, J., & Colin, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations. *Pratiques*, 115-116, 167-180.
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina, & C. Gervais (éds.). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 219-247). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larose, G. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Lavoie, N., Lévesque, J.Y., & Chénard, M. (2004). *Conceptions d'enseignantes du premier cycle de primaire relativement à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture*. Actes du 9e colloque de l'AIRDF. 26 au 28 août 2004.
- Lee, G. A. (2005). *Factors predicting teacher satisfaction and retention in the Hampton city schools teacher induction program*. Thèse de doctorat inédite, Old Dominion University.
- Lefrançois, P. (2004). Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'université. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. (pp. 233-244). Paris : Harmattan.
- Lefrançois, P., Laurier, M.D., Lazure, R. & Claing, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Rapport de recherche non publié. Montréal : Université de Montréal.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3^e éd.)*. Montréal : Guérin
- Leroux M., & Mukamurera, J. (Sous presse). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession*.
- Leroux, M. (2010a). L'instruction au sosie : une technique pour accéder à la réflexion des enseignants et la développer. Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Dans F. Saussez & F. Yvon (dir.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (pp.267-281). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leroux, M. (2010b). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat inédit, Université de Montréal.
- Leroux, M. (2013). Exploring teacher resilience before and during induction, *Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, États-Unis.
- Martel, R., Ouellette, R. & Ratté, 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. *Formation et Profession*, 12(2), 48-54.
- Martineau, S. & Bergevin, G. (2007). *Le mentorat*. Québec : Université de Québec à Trois-Rivières (LAPIDE).
- Martineau, S. & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Revue Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Martineau, S. & Ndoreraho, M.A. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Université de Québec à Trois-Rivières. Document consulté le 17 juillet 2012 de http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.

- Martineau, S., & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.
- Martineau, S., & Corriveau, G. (2001). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité*. Communication présentée à IUQTR dans le cadre des « Lundis interdits » (disciplinaires), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S., & Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : Un tour d'horizon des recherches. ÉCHO du RÉ.S.É.A.U. Laval, *Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 7-17.
- Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2005). L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche. *PowerPoint de la communication prononcée en décembre 2005 pour le séminaire du CRIFPE à Jouvence, Estrie*.
- Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et profession*, 13(1), 43-48.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., & Mukamurera, J. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S., Presseau, A. (2007). Ce « mettre en mots » ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans C. Gohier, *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. (pp. 67-88) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*. Québec : Conseil de la langue française.
- Meijer, P., Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005) Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297-308
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement – les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). Progression des apprentissages au primaire. Gouvernement du Québec, disponible en ligne au <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/index.asp?page=miseajour>, consulté le 6 novembre 2013.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2013). *Statistiques de l'Éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Gouvernement et Québec
- Mucchielli, R. (1990). *Le questionnaire dans l'enquête psychoaffective sociale* (9^e éd.). Paris : ESF Éditeur.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Mukamurera, J. (2004). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale. Dans Acte du colloque *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action!* 88-90.
- Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme*. Texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, disponible en ligne au <http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0,html>, consulté le 14 juin 2013.
- Mukamurera, J. (2008). *Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes*. Communication présentée à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes d'action. » Sherbrooke, Canada.
- Mukamurera, J., Bourque, J. & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau. *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J.P. (2012). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation*, 299, 1-23.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.). *La formation des enseignants en question* (pp. 125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Norman, J. P., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, (21), 679-697.
- Oddone, I., Rey, A. & Birante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions Sociales.
- Penloup, M.-C., (2006). *Écriture de soi et enseignement*. Lyon : INRP.
- Plane, S. (1994). *Didactique et pratiques d'écriture - Écrire au collège*. Paris : Nathan.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Logiques.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.
- Reuter, Y. (2006). *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve D'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Riegel, M., Pellat, J.C., & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF

- Royer, N., Loïselle, L., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). *Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. Vie pédagogique, 119*, 5-8.
- Savoie-Zajc, L. (2011). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (4e éd.), (pp. 293-316). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Schmidt, M., & Knowles, I. G. (1995). Four women's stories of "failure" as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 11*(5), 429-444.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche sociohistorique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (éd.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Simard, A. (2005). L'insertion professionnelle au secondaire : Un défi à relever. ÉCHO du R.É.S.É.A.U. Laval, *Bulletin des écoles associées à l'Université Laval, 5*(1), 19-21.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux nationaux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Thibodeau, S., Dussault, M., Frenette, É., & Royer, N. (2011). Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire : relations avec le leadership du directeur d'école et leurs croyances d'autoefficacité sociale. *Revue canadienne de l'éducation 34*(4), 177-199
- Tremblay, D.-G. (1994). Chômage, flexibilité et précarité d'emploi : aspects sociaux. Dans F. Dumont, S., Langlois, & Y. Martin. (dir.), *Traité des problèmes sociaux* (pp. 623-652). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Vallerand, A.-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Valli, L. (1992). Beginning Teacher Problems : Areas for Teacher Education Improvement. *Teacher Education, 15*(1), 18-25.

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

Weva, W.K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 185-208) Paris : De Boeck.

Wood, A L. (2005). The Importance of Principals: Site Administrator's Roles in Novice Teacher Induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.

Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: The first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET COURRIEL DE RECRUTEMENT



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Formulaire de consentement

Titre du projet : Difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale et répercussions sur leur insertion professionnelle

Présenté par Geneviève Carpentier, étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme

Dirigée par Lizanne Lafontaine et Mylène Leroux, professeures au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais

Nous sollicitons par la présente votre participation à ma recherche de maîtrise traitant des difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale et des répercussions sur leur insertion professionnelle. Mon projet est subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Les objectifs de mon projet de recherche sont : 1) identifier les difficultés déclarées éprouvées par des enseignants débutants du primaire dans la compétence scripturale; 2) décrire les tâches professionnelles de ces enseignants qui sont affectées par leurs difficultés; 3) décrire les répercussions de ces difficultés sur les composantes de l'insertion professionnelle de ces enseignants.

Votre participation à ce projet de recherche consiste, dans un premier temps, à remplir un questionnaire d'une durée de 20 à 30 minutes. Dans un deuxième temps, certains participants seront sélectionnés pour participer à une entrevue semi-dirigée individuelle d'environ 30 minutes qui se déroulera dans les locaux de l'Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme ou Gatineau, ou dans leur école, au printemps 2013.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un système de code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans des colloques, des articles scientifiques et des revues professionnelles.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de Lizanne Lafontaine à l'Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme, et les seules personnes qui y auront accès sont moi-même et mes deux directrices de recherche Lizanne Lafontaine et Mylène Leroux. Les données seront détruites cinq ans après la diffusion des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux, voire nuls. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ une heure trente

minutes. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des difficultés dans la compétence scripturale des enseignants débutants et des effets de ses difficultés sur l'insertion professionnelle sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec moi au (438) 390-9024 ou par courriel (carpentier.genevieve@gmail.com). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au (819) 595-3900 poste 1781 ou par courriel (andre.durivage@uqo.ca).

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer la chercheuse ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Dans ce cas, vos données seront détruites. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devriez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date :

Nom de la chercheuse : Geneviève Carpentier-Bujold

Signature de la chercheuse : _____

Date :

Exemple de lettre de recrutement
Commission scolaire des Affluents



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Saint-Jérôme, le 12 février 2013

Monsieur Alain Vézina
Directeur général
Commission scolaire des Affluents
80, rue Jean-Baptiste-Meilleur
Repentigny (Québec) J6A 6C5

Objet : Demande d'approbation pour la réalisation d'une recherche avec des enseignants en insertion professionnelle à la commission scolaire des Affluents

Monsieur,

Je me nomme Geneviève Carpentier-Bujold et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais, campus St-Jérôme. Je fais une recherche qui s'intitule « Difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale et retombées sur leur insertion professionnelle » sous la direction de Lizanne Lafontaine et Mylène Leroux, professeures au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Je souhaite vous demander votre approbation pour la réalisation mon étude auprès de quelques enseignants qui sont présentement en insertion professionnelle dans votre commission scolaire.

L'étude dont il est question ici a été en partie subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH). Les objectifs de ce projet de recherche sont : 1) identifier les difficultés déclarées éprouvées par des enseignants débutants du primaire dans la compétence scripturale; 2) décrire les tâches professionnelles de ces enseignants qui sont affectées par leurs difficultés; 3) décrire les retombées de ces difficultés sur les composantes de l'insertion professionnelle de ces enseignants.

La recherche sollicite quelques enseignants de votre commission scolaire, mais n'implique aucun autre personnel tel que les cadres, le personnel de soutien ou autre. Les participants seront recrutés en passant par les directions d'école. La participation requise représente tout au plus deux heures. Plus précisément, les participants seront invités à remplir un questionnaire et à participer à une entrevue individuelle. Le tout

sera réalisé à l'extérieur des heures de classe et ne requiert pas le dégagement des enseignants.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec moi au (438) 390-9024 ou par courriel (carg07@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais au (819) 595-3900 poste 1781 ou par courriel (andre.durivage@uqo.ca).

En vous remerciant à l'avance de l'attention que vous porterez à ma demande, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations les plus distinguées.

Cordialement,

Geneviève Carpentier
Étudiante à la maîtrise en Éducation
Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme
carg07@uqo.ca
450 325-2072

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SUR LA MAITRISE DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE

Questionnaire sur la maîtrise de la compétence scripturale

Enquête auprès d'enseignants de
niveaux préscolaire et primaire en insertion professionnelle
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais (UQO)
Réalisée par Geneviève Carpentier-Bujold, UQO
Sous la direction de Lizanne Lafontaine, professeure agrégée et
Mylène Leroux, professeure régulière, UQO

Le questionnaire n'est pas anonyme et vous pourriez être sollicité (e) afin de participer à la deuxième étape de la collecte de donnée si vous le désirez, soit une entrevue. Toutefois, toutes les informations recueillies sont confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de cette recherche pour laquelle un code numérique vous sera attribué.

Consignes pour répondre au questionnaire

- 1- Veuillez lire attentivement chaque question et y répondre selon le meilleur de vos connaissances.
- 2- Répondez à toutes les questions en mettant un crochet (✓) à l'encre dans le ou les carrés appropriés.
- 3- Vous pouvez compter entre 20 et 30 minutes pour répondre.

Ce questionnaire est inspiré de l'enquête menée par l'Équipe de recherche Scriptura sous la direction de Suzanne G. Chartrand et repris dans Lord, M.-A. (2008) *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants*. Mémoire [non publié]. Université Laval : Québec.

Renseignements d'ordre personnel et professionnel

A. Sexe

1 fém. 2 masc.

B. Âge

1 20-30 ans

2 31-40 ans

3 41-50 ans

4 51 ans et plus

C. Durant l'année scolaire en cours, à quel niveau d'enseignement enseignez-vous?

Niveau d'enseignement (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

1 1re année

2 2^e année

3 3^e année

4 4^e année

5 5^e année

6 6^e année

7 autres : _____

D. Durant l'année scolaire en cours, quelle est votre situation professionnelle? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

1 Suppléance occasionnelle

2 Remplacement à long terme

3 Contrat

4 Permanence

5 Autre : _____

E. Nombre d'années d'enseignement (au moins 3 jours par semaine)

1 [] 1 an

2 [] 2 ans

3 [] 3 ans

4 [] 4 ans

5 [] 5 ans

F. Formation initiale

1 [] baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire

2 [] baccalauréat en adaptation scolaire

3 [] Autre : _____

Renseignements spécifiques à l'objet d'étude

1- Dans le cadre de votre travail, à quelle fréquence écrivez-vous...

	Moins de 3 h	Entre 3 h et 5 h	Entre 5 h et 8 h	Plus de 8 heures
a. des communications dans l'agenda des élèves?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
b. des communications à vos collègues?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
c. au tableau?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
d. des planifications?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
e. des commentaires lors de la correction?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
f. des comptes rendus de réunions?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
g. des dictées ou des exercices?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
h. Des examens?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
i. Autres : _____	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

2— Dans le cadre des écrits produits pour votre travail, faites-vous...

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
a. un plan détaillé?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
b. un brouillon?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
c. une relecture?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
d. une réécriture de certains passages?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
e. une révision selon vos connaissances?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
f. une révision à l'aide de dictionnaires et de grammaires papier?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
g. une révision avec un support informatique (dictionnaire, grammaire et conjugueur en ligne)?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
h. une révision à l'aide de logiciel (correcteur de <i>Word</i> , <i>Antidote</i>)?	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
i. Autres (précisez) : _____	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

3— D'après vous...

	Peu important	Assez important	Important	Très important
a. savoir écrire, c'est...	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

4— Depuis votre entrée dans la profession enseignante et dans le cadre de votre travail, à quelle fréquence produisez-vous les écrits suivants?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
a. texte informatif	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
b. texte explicatif	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
c. texte descriptif	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
d. texte argumentatif	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
e. texte narratif	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
f. texte poétique	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
g. texte dramatique	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
h. Autres (précisez)	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

5— Dans le cadre de votre travail, diriez-vous que vous aimez écrire...

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

8— Dans un texte que vous auriez écrit et dont vous seriez satisfait, quelle importance accorderiez-vous aux aspects suivants?

	Peu important	Assez important	Important	Très important
a. le texte est bien structuré	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b. les règles de la langue sont respectées	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c. le vocabulaire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d. les règles du genre du texte (argumentatif, informatif, etc.) sont respectées	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e. votre pensée est clairement exprimée	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f. le lecteur est bien cerné	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
g. la présentation est soignée	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
h. autres : _____	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

9— Quand vous écrivez un texte, quel type de difficulté éprouvez-vous?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
a) trouver la motivation à écrire	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
b) suivre les règles orthographiques et grammaticales	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
c) ponctuer correctement	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
d) trouver des idées	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
e) utiliser une syntaxe adéquate	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
f) utiliser un vocabulaire précis	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
g) bien structurer le texte	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
h) exprimer clairement vos idées	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
i) respecter les règles du genre auquel appartient le texte	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
j) trouver le ton qui convient à votre lecteur éventuel	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
k) autres : _____	0 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

Je suis intéressé (e) à faire une entrevue individuelle de 30 minutes sur le sujet :

- Oui : Nom et coordonnées : _____
- Non

Nous vous remercions sincèrement de votre collaboration.

APPENDICE C

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS

Tableau 17

Tableau de spécifications

Éléments théoriques (dimensions)	Auteurs	Outils de collecte de données		Obj.
		Questionnaire	Entrevue	
COMPÉTENCE SCRIPTURALE				
Dimension épistémique				
○ Savoirs linguistiques	Dabène, 1987	8 b; 8c; 9 b; 9c; 9e; 9f	1.1; 1.3; 1.4; 1.5	1
○ Processus d'écriture	Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980	2	1.1; 1.3; 1.4; 1.5	1
○ Genres textuels	Schneuwly, 1995	4; 8d; 9i	1.1; 1.3; 1.4; 1.5	1
○ Fonction épistémique	Chartrand & Blaser, 2008	7c; 8a; 8f; 8 g; 9d; 9h; 9j	1.1; 1.3; 1.4; 1.5	1
Dimension affective	Barré-De Miniac, 2000; Chartrand, 2011; Chartrand & Blaser, 2008	5; 7a; 9a	1.1; 1.3; 1.4; 1.5	
Dimension axiologique	Barré-De Miniac, 2000; Chartrand & Blaser, 2008	3; 6a; 6 b; 6c; 6d; 7 b; 7d; 8e	1.1; 1.3; 1.4; 1.5	
INSERTION PROFESSIONNELLE				
Construction et consolidation des savoirs				
○ Savoirs liés à la gestion de classe	Costignan, 2004; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Vallerand, 2008		1.3; 1.4; 1.5; 2.1; 2.2;	3
○ Savoirs liés à la pédagogie				
○ Transfert de la formation initiale à la pratique				
Développement du rapport aux autres				
○ Rapport aux élèves	Eldar, Nabel, Schechter, Talmor & Mazin, 2003; Leroux & Mukamurera, sous-presse; Martineau & Portelance, 2005; Thibodeau, Dussault, Frenette &		1.3; 1.4; 1.5; 2.1; 2.2;	3
○ Rapport aux parents				
○ Rapport aux collègues				
○ Rapport à la direction				
○ Rapport aux autres (autres)				

	Royer, 2011; Vallerand, 2008			
Développement de l'identité professionnelle	Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Martineau & Portelance, 2005; Martineau & Presseau, 2007; Vallerand, 2008		1.3; 1.4; 1.5; 2.1; 2.2;	3
○ Connaissance de soi en tant qu'enseignant				
○ Estime de soi				
○ Conception de son rôle en tant qu'enseignant				
○ Pratique réflexive				
Acquisition de la culture institutionnelle	Baillauquès & Breuse, 1993; Gervais, 1999; Vallerand, 2008		1.3; 1.4; 1.5; 2.1; 2.2;	3
○ Connaissance de la clientèle				
○ Normes et règles du milieu				
○ Habitudes et pratiques pédagogiques des collègues				
○ Philosophie et valeurs du milieu				
TACHES PROFESSIONNELLES	CSQ, 2005; FSE, 2011	1-4	1.2; 1.3; 1.4; 1.5	1-2
Tâches éducatives				
Tâches complémentaires				
Tâches personnelles				

APPENDICE D

CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Inspiré de Leroux (2013) et

de Grenier, Rivard, Beaudoin, Turcotte & Leroux (2013)

Code d'identification de la personne interviewée : _____

Date de l'entrevue : _____

Lieu de l'entrevue : _____

Durée de l'entrevue : _____

INTRODUCTION

Bonjour, je m'appelle Geneviève Carpentier-Bujold. Je suis étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais. L'objectif principal de l'étude est de décrire les difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétence scripturale et de décrire les répercussions de ces difficultés sur leur insertion professionnelle. Dans le cadre de ma recherche, vous avez d'abord rempli un questionnaire et c'est pour approfondir les réponses que vous avez fournies que je souhaite vous interviewer. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entrevue devrait durer environ 30 minutes et elle est divisée en deux parties. Si vous acceptez, le tout sera enregistré sur enregistreuse numérique afin que je puisse transcrire l'entrevue pour mon analyse de données. Nous nous engageons cependant à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entrevue; seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés, sans référence à votre nom, car nous vous donnerons un code numérique d'identification. Avez-vous des questions?

PARTIES 1 ET 2 CANEVAS PAGES SUIVANTES

PARTIE 1 — TÂCHES PROFESSIONNELLES			
Intention	Questions	Éléments à vérifier	Commentaires
Connaitre la situation actuelle des difficultés dans la compétence scripturale	<p>1.1 Vous avez mentionné dans le questionnaire éprouver des difficultés telles que... (<i>nommer les difficultés cochées par le participant</i>)</p> <p>1.1.1 Est-ce bien exact?</p> <p>1.1.2 Pouvez-vous élaborer un peu sur ces difficultés?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'exactitude des difficultés mentionnées dans le questionnaire - La signification des difficultés pour le participant. 	
Connaitre les tâches professionnelles affectées par les difficultés, les sentiments du participant et les techniques pour pallier les difficultés.	<p>1.2 Est-ce que ces difficultés affectent la réalisation de vos différentes tâches professionnelles? (<i>Au besoin, nommer quelques tâches comme la correction, la planification et l'enseignement magistral</i>)</p> <p>1.2.1 Comment vous sentez-vous lors de la réalisation de ces tâches?</p> <p>1.2.2. Comment faites-vous pour surmonter ces difficultés?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer qu'il (elle) mentionne des tâches professionnelles. - S'assurer qu'il (elle) exprime ses sentiments face à la réalisation des tâches. - S'assurer qu'il (elle) exprime ses stratégies pour surmonter ses difficultés. 	

<p>Avoir une meilleure idée des obstacles rencontrés dans divers contextes requérant l'écriture et des solutions employées</p>	<p>Maintenant, afin d'avoir une meilleure idée de votre quotidien, je vais vous présenter une mise en situation. Je voudrais que vous imaginiez que je doive vous remplacer demain. Cependant, personne ne doit se rendre compte du subterfuge. Je suis votre sosie et je dois donc savoir quoi faire, comment réagir et aussi comment me sentir par rapport aux différentes personnes et situations qui se présenteront à moi. Quelles instructions pouvez-vous me donner, en essayant d'être le (la) plus précis (e) possible, pour que le subterfuge réussisse en fonction des contextes suivants :</p> <p>1.3 D'abord, lorsque vous devez écrire un message aux parents dans l'agenda d'un élève...</p> <p>1.3.1 Que considérez-vous le plus important de me dire pour que je vous ressemble le plus possible? Que dois-je faire, comment dois-je me sentir?</p> <p>1.3.2 Quel type d'obstacles (problèmes, limites) pourrais-je rencontrer?</p> <p>1.3.3 Selon vous, ces obstacles sont-ils liés avec vos difficultés en français écrit?</p> <p>1.3.4 Comment pourrais-je surmonter ces difficultés?</p> <p>1.3.5 À votre avis, ces obstacles ont-ils un impact sur votre insertion professionnelle? Si oui, lesquels?</p>	<p>- L'enseignant (e) doit décrire sa pratique en utilisant la 2e personne du singulier et idéalement le futur</p> <p>- Caractéristiques, type d'interventions, attitudes, sentiments, etc.</p> <p>- Stratégies, solutions</p>	
--	--	--	--

	<p>1.4 Ensuite, lorsque vous devez corriger une situation d'écriture...</p> <p>1.4.1 Que considérez-vous le plus important de me dire pour que je vous ressemble le plus possible? Que dois-je faire, comment dois-je me sentir?</p> <p>1.4.2 Quel type d'obstacles (problèmes, limites) pourrais-je rencontrer?</p> <p>1.4.3 Selon vous, ces obstacles sont-ils liés avec vos difficultés en français écrit?</p> <p>1.4.4 Comment pourrais-je surmonter ces difficultés?</p> <p>1.4.5 À votre avis, ces obstacles ont-ils un impact sur votre insertion professionnelle? Si oui, lesquels?</p>	<p>Caractéristiques, type d'interventions, attitudes, sentiments, etc.</p> <p>- Stratégies, solutions</p>	
	<p>1.5 Finalement, lorsque vous devez rédiger un mot devant vos collègues ou votre direction d'école...</p> <p>1.5.1 Que considérez-vous le plus important de me dire pour que je vous ressemble le plus possible? Que dois-je faire, comment dois-je me sentir?</p> <p>1.5.2 Quel type d'obstacles (problèmes, limites) pourrais-je rencontrer?</p> <p>1.5.3 Selon vous, ces obstacles sont-ils liés avec vos difficultés en français écrit?</p>	<p>- Caractéristiques, type d'interventions, attitudes, sentiments, etc.</p> <p>- Stratégies, solutions</p>	

	1.5.4 Comment pourrais-je surmonter ces difficultés?		
	1.5.5 À votre avis, ces obstacles ont-ils un impact sur votre insertion professionnelle? Si oui, lesquels?		
PARTIE 2 – INSERTION PROFESSIONNELLE			
Intention	Questions	Éléments à vérifier	Commentaires
Porter un regard global sur l'insertion professionnelle	<p>2.1 Si vous aviez trois ou quatre mots pour décrire votre entrée dans la profession enseignante, lesquels choisiriez-vous? Pourquoi?</p> <p>2.1.1 Globalement, quels sont les éléments qui facilitent votre insertion professionnelle?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce qu'il y a quelque chose qui pourrait faciliter votre insertion professionnelle? <p>2.1.2 Et quels sont les éléments qui la rendent plus difficile?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment faites-vous pour surmonter ces obstacles? 	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer qu'il (elle) explique ses mots. - S'assurer qu'il (elle) mentionne des éléments facilitants. - S'assurer qu'il (elle) mentionne des obstacles. (cela peut être en quantité non équivalente) 	
Porter un regard précis sur les effets des difficultés dans	<p>2.2 Vos difficultés en français écrit ont-elles un effet sur votre insertion professionnelle? Pouvez-vous préciser ces effets?</p> <p>2.1.1 Utilisez-vous des outils pour contrer vos difficultés en français écrit?</p> <p>2.1.2 Parlez-vous de vos difficultés avec vos collègues?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer qu'il (elle) mentionne les effets de ses difficultés sur son insertion professionnelle. - S'assurer qu'il (elle) parle de ses relations 	

la compétence scripturale sur l'insertion professionnelle.	<p>Avec la direction? Pourquoi?</p> <p>2.1.3 Si vous aviez à mettre une cote de 1 à 10 pour votre degré de compétence en français écrit, en ce moment que mettriez-vous? Pourquoi?</p> <p>2.1.4 Si vous aviez à mettre une cote de 1 à 10 pour votre degré de satisfaction quant à votre insertion professionnelle, en ce moment que mettriez-vous? Pourquoi?</p>	<p>avec les collègues et la direction.</p> <p>- S'assurer qu'il (elle) s'évalue sur sa compétence en français écrit et sur sa compétence globale.</p>	
--	---	---	--

CONCLUSION

Y aurait-il quelque chose que vous auriez aimé ajouter?

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous avez bien voulu m'accorder. Lorsque la rédaction de mon mémoire sera complétée, un résumé sera envoyé à tous les participants. FIN DE L'ENTREVUE

APPENDICE E

GRILLE DE CODAGE

Tableau 18
Grille de codage

1. Compétence scripturale

<i>CATÉGORIES</i>	<i>DESCRIPTIONS</i>	<i>CODES</i>
1.1 Dimension épistémique	Savoir linguistique	CS-dc-linguistique
	Processus d'écriture	CS-dc-processus
	Genres textuels	CS-dc-genre
	Fonction épistémique de l'écriture	CS-dc-épistémique
1.2 Dimension affective		CS-dé-affective
1.3 Dimension axiologique		CS-dé-axiologique

2. Insertion professionnelle

<i>CATÉGORIES</i>	<i>DESCRIPTIONS</i>	<i>CODES</i>
2.1 Construction et consolidation des savoirs	Savoirs reliés à la gestion de classe	IP-ccs-gestion
	Savoirs reliés à la pédagogie	IP-ccs-pédagogie
	Transfert de la formation initiale à la pratique	IP-ccs-transfert
	Autres	IP-ccs-autres
2.2 Développement du rapport aux autres	Relation avec les élèves	IP-dra-élève
	Relation avec les parents	IP-dra-parent
	Relation avec les collègues	IP-dra-collègue
	Relations avec la direction	IP-dra-direction
	Relations avec autres	IP-dra-autres
2.3 Développement de l'identité personnelle	Connaissance de soi en tant qu'enseignant	IP-dip-connaissance
	Conception de son rôle en tant qu'enseignant	IP-dip-conception
	Estime de soi	IP-dip-estime
	Pratique réflexive	IP-dip-réflexive
	Autres	IP-dip-autres
2.4 Acquisition de la culture	Connaissance de la clientèle	IP-aci-clientèle

institutionnelle	Normes et règles du milieu	IP-aci-règle
	Habitudes et pratique pédagogique des collègues	IP-aci-habitude
	Philosophie et valeur du milieu	IP-aci-valeur
	Autres	IP-aci-autres

3. Tâches professionnelles

<i>CATÉGORIES</i>	<i>DESCRIPTIONS</i>	<i>CODES</i>
3.1 Tâche éducative	Cours et leçons	TP-té-cours
	Surveillance en classe	TP-té-surveillance
	Récupération	TP-té-récupération
	Encadrement	TP-té- encadrement
	Activités parascolaires	TP-té-parascolaire
3.2 Tâche complémentaire	Surveillance lors de l'accueil	TP-tc-surveillance
	Surveillance lors des déplacements	TP-tc-déplacement
	Suivi pédagogique	TP-tc-suivi
	Réunions d'équipe niveau ou cycle	TP-tc-réunion
3.3 Tâche personnelle	Rencontres collectives (équipe-école)	TP-tp-rencontres.équipe
	Rencontres de parents	TP-tp-rencontres.parents
	Planification et élaboration d'activités d'enseignement	TP-tp- planification.ens
	Planification et confection d'outils de gestion de classe	TP-tp-planification.gestion
	Planifications des évaluations	TP-tp-planification.éva
	Correction consignation des résultats	TP-tp-correction

4. Codes émergents

4. Stratégie		Stratégie
--------------	--	-----------