

Accompagner la transition vers l'enseignement : transfert des savoirs expérientiels et besoins de soutien du personnel enseignant

Accompanying the transition to teaching: The transfer of experiential knowledge and support needs of teachers

Acompañar la transición hacia la enseñanza: transferencia de saberes experienciales y necesidades de apoyo del personal docentes

Charlaine St-Jean, Andréanne Gagné and Geneviève Carpentier

Volume 50, Number 2, Fall 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097035ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097035ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

St-Jean, C., Gagné, A. & Carpentier, G. (2022). Accompagner la transition vers l'enseignement : transfert des savoirs expérientiels et besoins de soutien du personnel enseignant. *Éducation et francophonie*, 50(2).
<https://doi.org/10.7202/1097035ar>

Article abstract

This article concerns the professional transition from early childhood educator to a career as a preschool teacher. The dynamic between continuity and rupture that marks the transitions between the initial profession and the new teaching assignment (Perez-Roux, 2011) incites consideration of the way previous experience finds its place in a new career. The transfer of experiential knowledge influences the manner a person enters and remains in this new professional role. We ask the question: how does the experiential knowledge acquired as an early childhood educator transfer to a four-year-old kindergarten class? Classroom observations served as a bridge to access experiential knowledge and as a starting point for the semi-directed interview of this exploratory descriptive study. By documenting the influence of this background in the practice and using concepts of experiential knowledge and the support needs, the results make it possible to guide the support offered in initial training (Mukamurera et al., 2019; Vivegnis, 2021). The proposals put forward aim in particular to ensure a form of continuity in the career that promotes harmonious professional integration in teaching, and consequently employment retention, which will result in quality teaching practices.

Accompagner la transition vers l'enseignement : transfert des savoirs expérientiels et besoins de soutien du personnel enseignant

*Accompanying the transition to teaching: The transfer of
experiential knowledge and support needs of teachers*

*Acompañar la transición hacia la enseñanza: transferencia
de saberes experienciales y necesidades de apoyo del
personal docentes*

Charlaine ST-JEAN

Professeure à l'éducation préscolaire, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Andréanne GAGNÉ

Professeure en enseignement professionnel, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Geneviève CARPENTIER

Professeure en psychopédagogie, Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

Cet article concerne une transition professionnelle, celle du personnel éducateur à la petite enfance vers la carrière enseignante à l'éducation préscolaire. La dynamique, entre continuité et rupture, qui marque les transitions entre le métier initial et la nouvelle affectation en enseignement (Perez-Roux, 2011) incite à considérer la manière dont l'expérience antérieure trouve sa place dans la nouvelle carrière. Le transfert des savoirs expérientiels influence la façon dont la personne s'insère et se maintient en emploi. Nous posons la question : comment les savoirs expérientiels construits à l'éducation à la petite enfance se transfèrent-ils en classe de maternelle quatre ans? Des observations en classe ont servi de pont pour accéder aux savoirs expérientiels et de point de départ pour l'entrevue semi-dirigée de cette recherche exploratoire descriptive. En documentant l'influence de ce bagage dans la pratique, avec l'appui des concepts de savoirs expérientiels et de besoins de soutien, les résultats permettent d'orienter l'accompagnement offert en formation initiale (Mukamurera et al., 2019; Vivegnis, 2021). Les pistes avancées visent notamment à assurer une forme de continuité dans la carrière de manière à favoriser une insertion professionnelle harmonieuse en enseignement et, par conséquent, la rétention en emploi, ce qui se traduira par des pratiques enseignantes de qualité.

Abstract

This article concerns the professional transition from early childhood educator to a career as a preschool teacher. The dynamic between continuity and rupture that marks the transitions between the initial profession and the new teaching assignment (Perez-Roux, 2011) incites consideration of the way previous experience finds its place in a new career. The transfer of experiential knowledge influences the manner a person enters and remains in this new professional role. We ask the question: how does the experiential knowledge acquired as an early childhood educator transfer to a four-year-old kindergarten class? Classroom observations served as a bridge to access experiential knowledge and as a starting point for the semi-directed interview of this exploratory descriptive study. By documenting the influence of this background in the practice and using concepts of experiential knowledge and the support needs, the results make it possible to guide the support offered in initial training (Mukamurera et al., 2019; Vivegnis, 2021). The proposals put forward aim in particular to ensure a form of continuity in the career that promotes harmonious professional integration in teaching, and consequently employment retention, which will result in quality teaching practices.

Resumen

Este artículo enfoca una transición profesional: la del personal docente de la primera infancia hacia la carrera de maestra en educación preescolar. La dinámica, entre continuidad y ruptura, que marca las transición entre un oficio inicial y una nueva asignación en el magisterio (Pérez-Roux, 2011), nos lleva a considerar la manera en que la experiencia anterior encuentra su lugar en la nueva carrera. La transferencia de saberes experienciales influye la manera en que la persona se integra y se mantiene en el empleo. Nos hemos interrogado: ¿cómo los saberes experienciales construidos en la educación de la primera infancia se transfieren en clase de jardín de infantes de cuatro años? Las observaciones en clase nos sirvieron de puente para acceder a los saberes experienciales y de punto de partida para la entrevista semi-dirigida de esta investigación exploratoria descriptiva. Al documentar la influencia de ese bagaje en la práctica, con base en los conceptos de saber experiencial y necesidades de apoyo, los resultados permiten orientar el acompañamiento que se ofrece en formación inicial (Mukamurera et al.2019, Vivegnis, 2021). Las pistas propuestas apuntan sobre todo a asegurar una forma de continuidad en la carrera con el fin de favorecer una inserción profesional armoniosa en la enseñanza y, consecuentemente, la retención en el empleo, lo que se traducirá en prácticas educativas de calidad.

INTRODUCTION

Se former à l'enseignement et exercer la profession enseignante comportent de nombreux défis qui mènent bon nombre de futurs enseignants et enseignantes à abandonner leur formation ou leur carrière. Au Québec, des chercheurs et chercheuses ont documenté les défis rencontrés par le nouveau personnel enseignant en insertion professionnelle (Carpentier, 2019; Leroux et Mukamurera, 2013). Parmi ces défis, soulignons certaines préoccupations largement partagées, notamment la gestion de classe, la gestion des relations interpersonnelles avec les collègues et les parents des personnes apprenantes, ainsi que la lourdeur de la charge de travail. À cela s'ajoutent des défis liés à la diversification disciplinaire des tâches professionnelles et aux structures organisationnelles et institutionnelles (Rojo et Minier, 2015). En réponse à ces défis, Mukamurera et al. (2013) ont recensé les programmes d'insertion du personnel enseignant proposés au Québec et Carpentier et al. (2019) se sont intéressés à l'adéquation des mesures de soutien octroyées aux novices en lien avec leurs difficultés et leurs besoins de soutien ressentis. Il en ressort que de plus en plus de centres de services scolaire du Québec offrent des programmes d'insertion professionnelle afin de contrer les départs et la pénurie de personnel enseignant. Toutefois, la majorité du soutien offert ne correspond pas aux besoins de ce nouveau personnel. Parmi les pistes d'explication, la collégialité semble un facteur important pour le personnel enseignant débutant et pour sa rétention dans la profession. Le défi de s'intégrer à l'équipe-école semble très grand pour certains et certaines, et d'aucuns mettent en lumière que le milieu de l'éducation laisse souvent les recrues isolées alors qu'elles vivent un moment difficile et névralgique de leur carrière (Forseille et Raptis, 2016; Rojo et Minier, 2015). Cependant, les recherches et les programmes mentionnés concernent la population enseignante légalement qualifiée sans égard à son parcours scolaire et professionnel antérieur à son baccalauréat, et sans égard à son insertion sur le marché du travail en enseignement.

Pour contrer la pénurie de personnel enseignant, une voie d'entrée dans la carrière enseignante semble pourtant trouver écho chez de plus en plus de professionnels : celle qui implique la transition d'une première carrière dans un métier vers l'enseignement en salle de classe (Deltand, 2020; Sirois, 2020). C'est notamment le cas du personnel éducateur à la petite enfance qui intègre les classes d'enfants de quatre ans sur la base d'un diplôme d'études collégiales en éducation à l'enfance et d'une autorisation provisoire d'enseigner (Carpentier et al., 2019) afin de contrer le manque de personnel enseignant (Homsy et al., 2019). Jusqu'à tout récemment, la seule voie d'entrée pour ces personnes s'avérait la formation initiale de 120 crédits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Des recherches menées auprès de personnes enseignantes des centres de formation professionnelle, dont l'insertion professionnelle repose également sur l'obtention et le maintien d'une autorisation provisoire d'enseigner, montrent que ce type de transition vers l'enseignement soulève des défis distincts de ceux du personnel enseignant au parcours plus typique (Coulombe et al., 2010; Gagnon et Coulombe, 2016). Malgré les rapprochements entre le métier exercé en première carrière et l'enseignement, ces études soulignent que le transfert des compétences et des savoirs professionnels, l'adaptation au nouvel environnement de travail et aux relations qui en découlent, ainsi que les changements identitaires, de valeurs et de croyances placent la transition au rang d'épreuve (Gagné, 2020) pouvant accentuer la pénurie. Il ne suffit pas de construire de nouveaux savoirs, une deuxième identité professionnelle ou des compétences professionnelles propres à l'enseignement, il faut déconstruire et reconstruire certains savoirs développés et consolidés au cours de la première carrière (Deschenaux et Roussel, 2011; Perez-Roux et Lanaéelle, 2018). Si le parcours du personnel enseignant de la formation professionnelle est étudié depuis près de deux décennies au Québec, celui des personnes nouvellement enseignantes anciennement

éducatrices constitue un nouvel objet d'étude. Afin d'approfondir cet objet, il apparaît d'abord pertinent de faire le point sur la transition vécue par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ayant complété un baccalauréat et obtenu leur brevet d'enseignement. Ces connaissances pourront servir d'orientations et de comparatifs pour les futures recherches concernant les personnes non légalement qualifiées. Le présent article vise donc à répondre aux questions suivantes : 1) Qu'advient-il des savoirs construits au fil de l'expérience dans le métier des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices dans les classes de maternelle quatre ans? 2) Quels besoins de soutien les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ressentent-elles pendant leur insertion dans la profession enseignante?

CADRE CONCEPTUEL

Savoirs expérientiels

Les savoirs expérientiels constituent un type de savoirs professionnels décrits comme étant implicites, non conscientisés et imprégnés des différentes représentations forgées tout au long de la vie (Morales Perlaza, 2016). Vanhulle (2009) les nomme « savoirs pratiques », car ils « s'acquièrent au contact de situations et d'interactions au sein des milieux de pratique et de l'expérience propre » (p. 170). Selon Coulombe et al. (2019), « il s'agit de savoirs acquis à même le vécu en contexte professionnel. Ils émergent au fil de l'expérience, s'intensifient à travers les situations et les relations et participent à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant » (p. 170). Ils prennent ainsi la forme d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être (Morales Perlaza, 2016). Comme tous les savoirs professionnels, les savoirs expérientiels sont uniques à chaque personne, mais également partagés entre les membres d'un groupe professionnel et dynamiques en fonction des expériences vécues (Malo, 2005). Ils sont également interreliés avec les autres types de savoirs professionnels, comme les savoirs théoriques, pédagogiques ou technologiques. Selon Morales Perleza (2016) et Gagné (2019), le personnel enseignant considère les savoirs expérientiels comme les fondements de leurs compétences professionnelles et de leur identité. Il y a donc bien une pertinence à tenter de saisir les savoirs issus de l'expérience professionnelle et scolaire du personnel éducateur à la petite enfance effectuant la transition vers l'enseignement pour comprendre comment ces savoirs sont transférés et réinvestis dans la classe de maternelle.

Besoins de soutien

Les besoins de soutien sont entendus par Mukamurera (2018) « au sens de jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui pour s'insérer harmonieusement dans sa profession » (p. 201).

Afin d'aborder les types de besoins de soutien du personnel enseignant débutant, Carpentier et al. (2019) ont créé une typologie des besoins de soutien du personnel enseignant en insertion professionnelle. À cet égard, cinq types de besoins de soutien se dégagent. L'ensemble des variables qui composent cette typologie est présenté dans le tableau 1. Quelques ajustements ont été réalisés afin de répondre à la réalité de l'éducation préscolaire. Ces ajustements sont indiqués en italique dans le tableau. Cette typologie permet de déterminer les types de besoins de soutien des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices.

Tableau 1

Typologie des besoins de soutien du personnel enseignant débutant avec un parcours typique de Carpentier et al. (2019), adaptée à l'éducation préscolaire

Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle	Familiarisation dans son environnement de travail
	Intégration à l'équipe-école
	Familiarisation au fonctionnement et à la culture de l'école
	Connaissances des attentes de l'établissement à son égard
Besoins de soutien liés à l'enseignement	Appropriation et mise en œuvre des orientations du <i>Programme-cycle à l'éducation préscolaire</i>
	Planification <i>des activités éducatives</i> et des situations d'apprentissage
	<i>Observation et évaluation</i> des apprentissages des <i>enfants</i>
	Utilisations de différentes <i>pratiques pédagogiques</i>
	Exploitation pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement
Besoins de soutien liés à la gestion de classe	Choix des moyens pour régler les problèmes avec les <i>enfants</i> présentant des comportements inappropriés
	Motivation des <i>enfants</i> qui montrent peu d'intérêt pour <i>les activités</i>
	Maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages
Besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique et aux interventions préventives	Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés (<i>activités de prévention ciblée</i>)
	Répondre aux besoins des <i>enfants</i> à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) (<i>activités de prévention ciblée</i>)

	Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des <i>enfants</i> handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (<i>inclusion</i>)
	Présenter, aux <i>enfants</i> en difficulté (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage), des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement
	Gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage
	Faire de la différenciation pédagogique – <i>accompagnement et attentes appropriés au niveau de développement</i>
Besoins de soutien de nature personnelle et psychologique	Être rassuré et confirmé dans ce qu'il fait
	Écoute, empathie (soutien émotionnel) dans les moments difficiles
	Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles
	Développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignante ou enseignant)
	Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession
	Persévérance dans la profession enseignante
	Maintenir un rapport positif à la profession

À la lumière de ces approches théoriques et des questions générales de recherche, deux objectifs spécifiques sont visés, soit : 1) décrire les savoirs expérientiels des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices; 2) déterminer les types de besoins de soutien ressentis par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices lors de leur insertion professionnelle dans la profession enseignante en comparaison avec des personnes nouvellement enseignantes ne possédant ni formation technique à la petite enfance ni expérience dans ce domaine.

MÉTHODOLOGIE

Une recherche exploratoire descriptive a été réalisée, puisque ce projet visait la description et l'exploration d'un sujet peu étudié (Fortin et Gagnon, 2016). Pour atteindre les objectifs spécifiques, des observations ainsi que des entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées auprès de personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices (Boutin et Lamothe, 2018) afin de prendre en compte la singularité de chacune d'elles. D'une durée d'environ deux heures, les observations ont eu lieu lors d'une matinée typique d'une classe de maternelle quatre ans et ont servi de pont pour accéder aux savoirs expérientiels et de point de départ pour l'entrevue semi-dirigée.

Contexte et population

La collecte des données a été effectuée entre mai et juin 2021 auprès de cinq personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de deux centres de services scolaire du Québec. Il s'agit d'un échantillon de convenance de type « intentionnel » (Creswell, 2012). Le tableau 2 décrit l'échantillon des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices.

Tableau 2

L'échantillon des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices

Participant·es à l'étude	01	02	03	04	05
Âge	43	37	26	29	41
Sexe	F	F	F	F	F
Niveau de scolarité : techniques d'éducation à l'enfance	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Années d'expérience comme éducatrice (ans)	9	7	2	3	8
Niveau de scolarité : baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Années d'expérience en enseignement (ans)	1	2	1	1	2
Années d'expérience au préscolaire quatre ans (ans)	1	2	1	1	2

L'échantillon est composé de cinq personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de la maternelle quatre ans possédant leur brevet d'enseignement. Ces personnes détiennent en moyenne 5,8 années d'expérience comme éducatrices (ÉT = 3,11). En ce qui concerne leur expérience à l'éducation préscolaire plus précisément, l'ensemble des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices avait en moyenne 1,4 année (ÉT = 0,58) d'expérience dans une classe de maternelle quatre ans. Les classes comptaient de 4 à 16 enfants par groupe (M = 12,2; ÉT = 0,55).

Mise en forme de la grille d'observation

Puisque, à notre connaissance, aucune grille d'observation ne permettait de répondre aux objectifs de la recherche, une grille d'observation ouverte a été élaborée afin de cibler les savoirs expérientiels ainsi que les types de besoins de soutien selon les activités et les pratiques pédagogiques des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices. Il importe de mentionner que cette démarche méthodologique s'inscrit dans une visée exploratoire, tant pour le sujet de la recherche que pour les outils de collecte de données. Pour réaliser cette tâche, l'équipe de recherche s'est basée sur les définitions des concepts de la recherche et sur des observations réalisées *in situ* lors de visites sur le terrain (Dupont et al., 2009).

Dès lors, plusieurs étapes se sont succédé. Dans un premier temps, deux matinées d'observation ont été menées par la chercheuse principale. Cette étape a permis la mise en forme d'une première version de la grille d'observation, issue de notes descriptives. De ces observations ont découlé des bonifications, des améliorations et des modifications afin de produire une nouvelle version de la grille d'observation. Cette dernière étape a fait en sorte de mettre en forme la version définitive de la grille d'observation afin de mener la collecte de données.

La collecte de données

La collecte de données consistait en une observation directe de deux heures réalisée lors d'une matinée typique. Aucune consigne précise n'a été demandée lors de l'observation non participative. Dans le cadre de cette observation, des notes ont été consignées à propos des différents savoirs expérientiels et des besoins de soutien relevés par la chercheuse principale, et ce, dans le but d'élaborer le canevas d'entrevue auprès de chacune des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices. Par ailleurs, des notes descriptives qualitatives explicitaient les données. À titre d'exemple, pour la catégorie « Besoins de soutien liés à la gestion de classe », l'observatrice prenait en notes les moments où la personne nouvellement enseignante anciennement éducatrice utilisait différents moyens pour régler les comportements inappropriés (déplacement dans la classe, demande à l'enfant, etc.), démontrait une sensibilité aux enfants peu motivés à faire les activités (p. ex. le refus de parler, de jouer, etc.) ou maintenait un climat propice aux apprentissages (p. ex. le calme).

Dans un deuxième temps, une entrevue semi-dirigée d'environ trente minutes a été réalisée auprès de chacune des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices après la matinée d'observation. Les observations étant différentes pour chacune d'elles, les questions posées l'ont été également. Toutefois, le guide d'entrevue de base comportait une dizaine de questions réparties en trois sections : 1) des informations sociodémographiques; 2) la place des savoirs expérientiels dans leur pratique professionnelle; 3) les types de besoins de soutien liés à leur insertion professionnelle. Les questions des deux dernières sections ont permis d'approfondir les observations et de documenter plus précisément les raisons qui guident l'action en classe des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices.

Toutes les notes d'observation et les discussions ont été transcrites en comptes rendus intégraux. Chaque action, intervention ou prise de parole des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices a constitué un segment, pour un total de 246 segments, dont 61 ont permis de déterminer des savoirs expérientiels et des types de besoins de soutien. La méthode de l'analyse qualitative par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2008) a été réalisée afin de traiter et de structurer les analyses. Des extraits des comptes rendus intégraux et des comparaisons avec les conclusions de l'étude des personnes nouvellement enseignantes sans formation technique à la petite enfance (Carpentier et al., 2019) sont d'ailleurs présentés en appui aux données des observations.

RÉSULTATS

Les résultats rapportés, présentés sous forme d'extraits, concernent les savoirs et les types de besoins de soutien observés par la chercheuse et déclarés par les cinq personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices.

Savoirs expérientiels qui servent de référence

Un constat général s'impose à l'égard des savoirs expérientiels que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ont transférés en classe de maternelle. Ces savoirs sont observés dans les activités ou les ateliers qui ont pu être validés selon les cinq domaines de développement de l'enfant (langagier, affectif, moteur, intellectuel et social). Ces cinq domaines de développement correspondent aux compétences du programme-cycle à l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2021). Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices sont conscientes de cette dimension développementale chez l'enfant du préscolaire, comme le démontre l'extrait suivant :

Avec mes années d'expérience en CPE [centre de la petite enfance], j'ai tellement d'expérience avec les enfants de quatre et cinq ans. J'ai énormément d'activités de prêtes pour travailler les différentes sphères de développement [des enfants]. (05)

Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ont également conscience de l'importance de laisser l'enfant jouer et elles offrent « au moins deux périodes de jeux libres dans la journée. » (03) Une enseignante mentionne : « Tous les matins, nous sortons dans le boisé près de l'école où ils sont libres [...]. J'avais la chance, en tant qu'éducatrice, de travailler à l'extérieur, je voulais faire la même chose en milieu scolaire. » (02) Cela correspond à la prescription du programme-cycle d'éducation préscolaire dès septembre 2021, mais aucune des participantes n'y a fait référence, ni à un quelconque aspect relatif au jeu dans sa formation universitaire, d'ailleurs.

Ainsi, maintes fois, le propos des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices se rapporte à des savoirs issus de l'expérience antérieure qui sont confirmés par la pratique quotidienne en salle de classe. Une nouvelle enseignante explique :

Je module l'horaire selon les envies de mon groupe. Les premières neiges, ils veulent rester dehors, alors *go*, on sort! Ma réalité ressemble vraiment à ce que je faisais avec mon groupe [en Centre de la petite enfance]. Je prends le pouls de mon groupe, comment ils sont [...]. (01)

À première vue, les extraits semblent pointer vers une force du parcours professionnel et scolaire initial des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices. Cela apparaît logique, puisque les enfants ont relativement le même âge. Cependant, le fait qu'elles ne fassent référence à aucun axe de développement, sinon au développement général de l'enfant qu'elles soulignent à plusieurs reprises, laisse place au questionnement quant à l'appropriation et à l'intégration des bases de la scolarisation. Certes, de nombreux savoirs expérientiels construits pendant la formation initiale et continue et la carrière dans le milieu de la petite enfance peuvent être transférés en maternelle quatre ans, mais un soutien adapté devrait être mis en oeuvre pour assurer la qualité de cette transition. Notre analyse se poursuit d'ailleurs sur les types de besoins de soutien ressentis par nos enseignantes.

Types de besoins de soutien

L'analyse des entrevues met en lumière les cinq types de besoins de soutien des enseignantes débutantes. Nous les mettons en parallèle avec les conclusions de Carpentier et al. (2019).

Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle

Concernant la socialisation organisationnelle, les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices semblent ressentir des besoins distincts de ceux des personnes nouvellement enseignantes au parcours plus linéaire. En effet, si les défis liés aux tâches

administratives sont présents chez les deux, les personnes enseignantes ayant un parcours linéaire typique ressentent de grands besoins liés à l'acceptation dans leur nouveau milieu. Elles déplorent vivre beaucoup d'isolement professionnel. Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices attestent plutôt être accueillies favorablement par leurs collègues qui valorisent leur expérience en centre de la petite enfance : « En mentionnant que j'étais une ancienne éducatrice [en centre de la petite enfance], j'ai eu l'impression qu'ils se sont dit : "Oh! Elle sait ce qu'elle doit faire. Elle n'a pas besoin qu'on la soutienne tant que ça". » (05)

Besoin de soutien lié à l'enseignement

En ce qui concerne les besoins liés à l'enseignement, les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices estiment que la planification, l'enseignement et l'évaluation des apprentissages font partie de leurs forces. Plusieurs affirment réutiliser du matériel pédagogique de leur carrière en centre de la petite enfance, diminuant grandement le temps à investir en planification et en appropriation du contenu. La personne nouvellement enseignante anciennement éducatrice 04 explique ceci : « J'utilise des activités que j'avais déjà. Je sais qu'elles fonctionnent. Je sais ce que les enfants vont faire. Je sais ce que je peux enseigner chez les quatre ans. »

Alors que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices attestent que l'enseignement est une force pour elles, 65 % des personnes enseignantes en insertion professionnelle qui ont réalisé un parcours linéaire disent ressentir, à cet égard, un besoin de soutien variant de moyen à élevé. En revanche, un élément trouvé chez les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ne ressort pas du tout chez les autres personnes enseignantes en insertion professionnelle, soit l'utilisation des technologies, particulièrement du tableau numérique interactif. Cela semble poser un réel problème aux personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices, qui expliquent qu'elles n'avaient pas accès à cet outil en tant qu'éducatrices : « Mes activités sont conçues sans technologie. Je ne l'utilise pratiquement pas. On fait quelques recherches sur Internet pour trouver des informations lorsqu'un jeune a une question. Mais il sert davantage de projecteur. » (04) Cet aspect montre bien que l'aisance des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices provient principalement de leur expérience antérieure.

Besoins de soutien liés à la gestion de classe

Alors que les besoins de soutien liés à la gestion de classe chez les personnes enseignantes débutantes au parcours linéaire sont nombreux et déterminants dans leur sentiment de compétence, ceux des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices sont majoritairement liés au nombre d'enfants dans les groupes : « J'ai été surprise d'avoir 15 enfants. Je trouve ça vraiment énorme! Je n'avais pas ce ratio avant [en tant qu'éducatrice]. Ça change notre façon d'intervenir. » (05)

Ainsi, tandis que le personnel enseignant en insertion professionnelle au parcours linéaire soulève des enjeux liés à la gestion des comportements et à la gestion des ressources (humaines, matérielles, etc.), la plupart des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices considèrent la gestion de classe comme une de leurs forces. Elles soulignent que le principal obstacle lié à leur statut de personnel enseignant est le nombre d'élèves par classe qui se répercute sur la gestion des ressources matérielles et de l'espace, ainsi que sur la planification des activités.

Besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique et aux interventions préventives

Tout comme c'est le cas pour les besoins liés à la gestion de classe, ceux qui sont liés à la différenciation pédagogique sont nombreux et importants chez les personnes enseignantes au parcours linéaire. Quant aux personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices

interrogées, elles mentionnent connaître l'enfant de quatre ans, ses besoins, ses caractéristiques. Elles soulignent l'importance de garder en tête l'unicité de chaque enfant et de favoriser son développement global par des méthodes pédagogiques préconisées au préscolaire. À ce sujet, la personne nouvellement enseignante anciennement éducatrice 02 affirme ceci : « Grâce aux jeux, aux ateliers qui sont offerts aux enfants, la différenciation se fait toute seule. Je m'assure d'offrir différents niveaux dans mes ateliers. Les enfants ne s'en rendent pas compte. »

Néanmoins, tant les analyses sur les savoirs expérientiels que celles sur les types de besoins de soutien ne permettent pas de confirmer que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices font de la différenciation pédagogique plutôt que de l'individualisation. En effet, alors que les termes utilisés sont liés à la différenciation, leur utilisation semble se rapprocher de l'individualisation, comme en témoigne l'extrait suivant : « Chaque atelier est pensé pour chaque enfant, c'est vraiment individuel. Ils ne reçoivent pas tous les mêmes choses à faire. » (03)

Besoins de soutien de nature personnelle et psychologique

Finalement, les besoins de soutien de nature personnelle et psychologique ressentis par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices se distinguent grandement de ceux ressentis par les personnes enseignantes débutantes au parcours linéaire. En effet, les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices se déclarent satisfaites de l'horaire et de la charge de travail depuis qu'elles ont effectué la transition vers l'enseignement : « Avec mes enfants plus grands, les horaires en service de garde ne fonctionnaient plus vraiment avec ma réalité. Je savais que je voulais continuer à travailler avec les enfants. » (05) Pour leur part, leurs homologues n'ayant pas d'expérience à la petite enfance affirment que la lourdeur de la tâche est l'un des principaux facteurs d'épuisement professionnel et d'attrition professionnelle. En outre, les enjeux liés au développement d'une identité professionnelle semblent similaires, peu importe le parcours emprunté, mais pour des raisons différentes. Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices disent trouver difficile le passage du statut de personne éducatrice au statut de personne professionnelle de l'éducation. Elles soulignent qu'elles ont de nombreuses forces, comme la personne nouvellement enseignante anciennement éducatrice 01 qui estime que « malgré mon baccalauréat [en éducation préscolaire et en enseignement primaire] et mon premier contrat à la maternelle quatre ans, je ne me sens pas tant enseignante encore. Je trouve que je suis vraiment une éducatrice. » De leur côté, les membres du personnel enseignant en insertion professionnelle au parcours linéaire témoignent d'un sentiment d'incompétence, pour plusieurs, généralisé, qui nuit à leur identité professionnelle. En fait, les résultats présentés pour les quatre autres types de besoins de soutien soulignent que les pratiques mises de l'avant par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices sont principalement appuyées par leurs savoirs expérientiels d'éducatrices, ce qui semble affecter le développement de leur identité d'enseignantes :

Je me sens comme une éducatrice qui a fait un passage vers le milieu scolaire. Mes tâches sont vraiment pareilles. C'est vraiment tout ce qui touche l'organisation scolaire, la paperasse qui est différente. [...] Je revis un stress que je n'avais plus puisque je connaissais bien mon milieu. (02)

En somme, les types de besoins de soutien ressentis par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices semblent différents de ceux éprouvés par les personnes enseignantes débutantes n'ayant pas de formation technique à la petite enfance. Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices relèvent des défis spécifiques qui entraînent des répercussions sur leur vie professionnelle et personnelle, et qui nécessitent des mesures de soutien adaptées.

DISCUSSION

L'analyse des données a été réalisée sous l'angle des savoirs expérientiels et des types de besoins de soutien ressentis par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices détenant un brevet d'enseignement. On constate que le métier initial de personnes éducatrices a permis une connaissance approfondie de l'enfant de quatre ans. Elles comprennent l'importance du jeu libre dans le développement de l'enfant. Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices mentionnent être en mesure de planifier des activités éducatives selon les orientations générales du programme-cycle à l'éducation préscolaire et selon différentes pratiques pédagogiques. Les observations en classe confirment aussi leur ajustement lors des différents moments d'apprentissage si elles observent des défis chez les enfants. À cet effet, les besoins de soutien liés à l'enseignement se situent spécifiquement dans l'exploitation pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

Il appert que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ressentent des besoins liés à la socialisation organisationnelle. En effet, l'intégration dans un milieu qui possède déjà différentes règles, façons de procéder, valeurs et attentes constitue un défi pour toutes les personnes enseignantes débutantes (Forseille et Raptis, 2016). Bien que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices connaissent le travail à réaliser, elles doivent se familiariser avec un nouvel environnement de travail, une équipe-école et un nouveau fonctionnement. Tout comme dans l'étude de Bland et al. (2014), elles se sentent gênées de demander du soutien aux collègues, et la présentation en début d'année scolaire ne répond pas à leurs besoins, car leurs préoccupations à ce moment sont plutôt d'ordre organisationnel.

En ce qui concerne les besoins de soutien liés à la gestion de classe, les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices mentionnent le ratio d'enfants dans leur groupe, plus élevé en maternelle quatre ans qu'en centre de la petite enfance, comme étant déstabilisant. L'étude de Slot (2018) confirme que le ratio adulte-enfants est associé aux différents scores de la qualité. Un ratio plus bas offre des niveaux de qualité des contextes éducatifs plus élevés. Il apparaît donc nécessaire d'orienter le soutien aux personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de manière à favoriser l'adaptation des savoirs et des pratiques antérieures à cette nouvelle réalité.

Dans un autre contexte, l'étude de Carpentier et al. (2019) affirme que 78 % du personnel enseignant débutant de l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement secondaire ressent des besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique. C'est le type de besoin le plus important, à égalité avec la gestion de classe. Toutefois, les cinq personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de notre étude mentionnent bien connaître l'enfant de quatre ans, ses particularités et son développement global. Elles utilisent des interventions préventives afin de garder en tête l'unicité de chaque enfant. Cette distinction invite à prendre du recul et à réfléchir sur la transition et la valorisation de leurs savoirs expérientiels (Le Bossé et al., 2006).

Les résultats indiquent finalement que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ont une même ambition avec la poursuite de leurs études : enseigner à l'éducation préscolaire. Afin de favoriser leur rétention, qu'elles soient légalement qualifiées ou non, il pourrait être intéressant de réfléchir au processus d'attribution des tâches au personnel enseignant (Levasseur, 2006), surtout avec la dualisation du système éducatif à la petite enfance vis-à-vis des cycles du primaire. À cet effet, les défis associés aux transitions professionnelles vers différents secteurs d'enseignement (Cuddapah et Stanford, 2015; Gagné, 2019; Niyubahwe et al., 2014) incitent à adapter l'accompagnement au contexte spécifique des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices en ciblant notamment leurs besoins de soutien de nature personnelle et psychologique.

Limites de la présente étude

Afin de comprendre les analyses effectuées, il semble important de soulever quelques éléments balisant les limites de l'étude. D'emblée, l'échantillon est restreint, et les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices se sont portées volontaires afin de participer aux observations et à l'entretien semi-dirigé, ce qui exclut toute question de représentativité (Fortin et Gagnon, 2016). Il s'agit d'une première démarche d'exploration visant à appréhender le parcours atypique de personnes enseignantes de maternelle quatre ans possédant une formation et de l'expérience à la petite enfance, et ayant leur baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Il faut également souligner que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices peuvent ressentir une certaine pression lors de l'entretien semi-dirigé et organiser leur discours selon ce qu'elles pensent qu'elles doivent communiquer (Savoie-Zajc, 2009). Toutefois, les savoirs expérientiels et les types de besoins de soutien rapportés s'avèrent communs à la majorité des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices interrogées; c'est donc dire combien ils sont significatifs.

CONCLUSION

Cet article rapporte les résultats d'une recherche exploratoire descriptive menée auprès de personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de deux centres de services scolaire du Québec. Il met en évidence la prépondérance de certains savoirs expérientiels issus de la carrière initiale de personnes éducatrices et les types de besoins prioritaires de soutien relatifs à l'insertion professionnelle en enseignement pour contrer la pénurie. Ainsi, les savoirs expérientiels transférés du métier vers l'enseignement s'apparentent à des savoirs ayant valeur de référence que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices confirment dans la pratique. Une bonne connaissance des besoins de l'enfant de quatre ans, notamment en ce qui concerne le développement global et l'apprentissage par le jeu, ressort chez les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices, mais le sens qu'elles y accordent correspond-il aux attentes du milieu de l'enseignement?

De même, l'article révèle que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices semblent généralement ressentir moins de besoins de soutien que le personnel enseignant débutant ne possédant ni formation technique à la petite enfance ni expérience dans ce domaine. En effet, les types de besoins liés à la gestion de classe, à la différenciation pédagogique ainsi qu'à la pédagogie, prépondérants chez le personnel enseignant au parcours linéaire, semblent moins importants pour les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices, qui s'appuient grandement sur leurs savoirs expérientiels. Toutefois, certains besoins spécifiques ressortent, notamment le ratio adulte-enfants, l'utilisation de la technologie en classe et le développement de l'identité professionnelle. À ce titre, nous avançons que les différents types de besoins de soutien relevés recourent les diverses compétences professionnelles. Ce langage, qui réunit les personnes éducatrices et les personnes enseignantes au Québec, pourrait-il servir de point de référence pour échanger sur les types de besoins de soutien et les savoirs à développer? Ces questions pourraient pointer vers un enjeu de collaboration potentiel entre deux métiers oeuvrant avec les mêmes enfants, mais sous deux ministères différents.

Nous ciblons à cet égard trois pistes d'intervention pour soutenir la transition des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices et pour favoriser leur insertion ainsi que leur maintien en emploi. Tout d'abord, la formation en emploi, donc pendant les stages ou sous forme de formation continue, apparaît comme la plus adaptée, car les personnes enseignantes sont davantage en mesure de déterminer leurs besoins à ce moment que dans une salle de cours à l'université. L'exemple de l'usage limité du numérique par les personnes nouvellement

enseignantes anciennement éducatrices appuie ce type de formation en cours d'emploi, les locaux universitaires n'offrant d'ailleurs pas tous les types de technologies utilisées en classe au préscolaire.

Par la suite, il serait profitable de revoir le processus d'intégration des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices dans les établissements scolaires. En effet, il serait intéressant d'aborder spécifiquement les différences entre individualisation et différenciation pédagogique, et d'offrir du soutien ainsi que des formations spécifiques sur le sujet afin que le ratio adulte-enfants soit plus « facile » à gérer.

De même, nous ciblons les personnes enseignantes associées et le personnel superviseur universitaire qui interviennent pendant les stages de formation comme des personnes-ressources toutes désignées pour soutenir la transition des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices. Comme Gardien (2020) le rappelle, les savoirs expérientiels ne sont pas transmis par l'école ni par autrui; ce sont plutôt des construits et des repères de la personne. Si elles sont bien mieux informées sur les types de besoins des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices, ces personnes-ressources pourront les soutenir dans le transfert de leurs savoirs expérientiels.

Enfin, dans l'idée de contrer la pénurie de personnes enseignantes, un élément retient l'attention : les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices souhaitent poursuivre leurs études afin d'enseigner à l'éducation préscolaire. Le modèle de formation et d'accès à la profession enseignante pourrait être remis en question. Tout comme les conclusions d'Homsy et al. (2019) le suggèrent, il semble approprié de repenser la structure des programmes de formation dits traditionnels et de se tourner vers des programmes de certification alternatifs facilitant l'accès à la profession enseignante à des personnes éducatrices. Nous pouvons néanmoins nous demander si cette population spécifique constitue une réelle solution à la pénurie de personnel dans tous les ordres d'enseignement. Même si les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices peuvent assumer rapidement leur rôle d'enseignantes au préscolaire, elles sont quand même en insertion professionnelle. Pendant cette période, elles sont régies par des règles associées à l'ancienneté faisant en sorte qu'on leur confie généralement les classes les plus difficiles, et ce, aussi bien au préscolaire qu'au primaire (Homsy et al., 2019). Face à des offres d'emploi qui ne correspondent pas à leurs préférences ou à des conditions de travail qui ne combleraient pas leurs aspirations, elles pourraient contribuer aux problèmes de pénurie de personnel enseignant.

Le même questionnaire devrait guider les réflexions concernant les programmes et la qualification des personnes détenant un baccalauréat disciplinaire et souhaitant enseigner au secondaire, ou des personnes issues de l'immigration qui cumulent des années d'expérience dans un niveau ou un secteur d'enseignement et qui veulent intégrer le système scolaire québécois. À plus long terme, une réforme des programmes de formation devrait être menée de manière à favoriser la transition de personnes ayant des parcours non linéaires, c'est-à-dire avec des expériences scolaires et professionnelles diversifiées, mais surtout afin de les soutenir dans ce passage.

Bibliographie

Bland, P., Church, E. et Luo, M. (2014). Strategies for attracting and retaining teachers. *Education, Practice and Research*, 4(1), 9-19.

Boutin, G. et Lamothe, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. (<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>)
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. (<https://doi.org/10.7202/1067212ar>)
- Coulombe, S., Doucet, M., Gagné, A., Zourhali, A. et Thibeault, S. (2019). Savoirs d'expérience partagés entre enseignants en formation professionnelle. Dans A., Malo, J.-F., Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhali (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience* (p. 161-186). Presses de l'Université Laval.
- Coulombe S., Zourhali, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2), 25-28. (<https://crifpe.ca/publications/download/9125/document>)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4^e éd.). Pearson.
- Cuddapah, J. L. et Stanford, B. H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 51(1), 27-37. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.00>)
- Deltand, M. (2020). Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant. *Recherches en éducation*, 1(42), 66-80. (<https://doi.org/10.4000/ree.1455>)
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherche en éducation*, 1(11), 15-26. (<https://doi.org/10.4000/ree.4938>)
- Dupont, J. P., Carlier, G., Gérard, P. et Delens, C. (2009). *Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature*. (<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561544/document>)
- Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers, 1953-2015. *Teaching and Teacher Education*, 59(1), 239-246. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.013>)
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. (<https://constellation.uqac.ca/5270/>)
- Gagné, A. (2020). Les épreuves qui donnent sens au rôle d'accompagnement des enseignants associés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 35-55. (<https://doi.org/10.7202/1075718ar>)
- Gagnon, C. et Coulombe, S. (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Gardien, E. (2020). Pairjectivité : des savoirs expérientiels ni objectifs, ni subjectifs. *Éducation et socialisation*, 57(1). (<https://doi.org/10.4000/edso.12581>)
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel* [rapport de recherche]. Institut du Québec. (<https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>)
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A. et Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204. (<https://doi.org/10.7202/013482ar>)
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. (<https://doi.org/10.18162/fp.2013.32>)

- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5(1), 15-28. (<https://revuedeshep.ch/pdf/05/2006-5-Levasseur.pdf>)
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/43800>)
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Morales Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18598>)
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives* (p. 190- 237). Éditions JFD.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. (<https://doi.org/10.4000/activites.3801>)
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299(1), 13-35.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 32.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherche en éducation*, 1(11), 39-54.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. Dans D. Adé et T. Piot (dir.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 21-43). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. (<https://doi.org/10.7202/1034493ar>)
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-359). Presses de l'Université du Québec.
- Sirois, G. (2020). *Estimation des besoins d'enseignants et données du sondage* [rapport préliminaire]. Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants. (https://r-libre.telug.ca/2133/1/GRAVE_Rapport-preliminaire-sondage_Aut2020.pdf)
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176(1), 1-65. (<https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>)
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Cheminelements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang.
- Vivegnis, I. (2021). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1-21. (<https://doi.org/10.7202/1077970ar>)