

Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école?

Understanding an analysis of beginning teachers facing an ethical problem in the classroom

¿Cómo aprehender el análisis de maestros o maestras principiantes de un problema ético encontrado en la escuela?

Lise-Anne St-Vincent

Volume 38, Number 2, Fall 2010

Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1002167ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1002167ar>

[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-Vincent, L.-A. (2010). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école? *Éducation et francophonie*, 38(2), 113–134. <https://doi.org/10.7202/1002167ar>

Article abstract

This study aimed to show the dimensions analysed in an ethical problem that beginning teachers encountered in adapting to the school after their initial training period. Our literature review uncovered four dimensions to an ethical problem: the people involved, the values at stake, the principles of appropriate professional conduct, and the professional framework. We adopted a qualitative methodological approach and used individual, semi-directed interviews to identify the dimensions that came out in the teachers' reflections during the professional insertion period. We did an initial data collection with five beginning teachers to find the dimensions they analysed in a story containing an ethical problem. After analysing the results of this first phase of data collection, we ran a second phase with six other beginning teachers to identify the elements analysed when confronted with an ethical problem, this time without analysing a story, but through testimonials about real problems encountered at work. The results of this research showed the more substantial nature of the data collected through spontaneous testimonials, compared to the remarks based on reactions to a story.

Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école?

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude visait à mettre en évidence les dimensions analysées dans un problème éthique rencontré à l'école par des enseignantes ou des enseignants débutants en adaptation scolaire, ayant terminé leur formation initiale. Nous avons dégagé quatre dimensions présentes dans un problème éthique dans notre recension des écrits : les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle appropriée et le cadre professionnel. L'approche méthodologique adoptée était de type qualitatif et nous avons eu recours à des entrevues individuelles semi-dirigées afin d'identifier les dimensions qui ressortaient dans la réflexion des enseignantes en période d'insertion professionnelle. Nous avons effectué une première collecte de données auprès de cinq enseignantes débutantes pour dégager les dimensions qu'elles analysaient à l'intérieur d'une vignette qui présentait un problème éthique. Après l'analyse des résultats de cette première phase de collecte de données, nous avons effectué une seconde phase de collecte auprès de six autres enseignantes débutantes pour identifier les éléments analysés devant un problème éthique, cette fois-ci sans l'analyse d'une vignette, mais plutôt par le biais de

témoignages de problèmes réels rencontrés dans la pratique. Les résultats obtenus dans cette recherche nous ont permis de souligner la nature plus substantielle des propos recueillis dans une approche par témoignages spontanés en comparaison avec des propos recueillis dans une approche de réflexions à la suite de la lecture d'une vignette.

ABSTRACT

Understanding an analysis of beginning teachers facing an ethical problem in the classroom

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

This study aimed to show the dimensions analysed in an ethical problem that beginning teachers encountered in adapting to the school after their initial training period. Our literature review uncovered four dimensions to an ethical problem: the people involved, the values at stake, the principles of appropriate professional conduct, and the professional framework. We adopted a qualitative methodological approach and used individual, semi-directed interviews to identify the dimensions that came out in the teachers' reflections during the professional insertion period. We did an initial data collection with five beginning teachers to find the dimensions they analysed in a story containing an ethical problem. After analysing the results of this first phase of data collection, we ran a second phase with six other beginning teachers to identify the elements analysed when confronted with an ethical problem, this time without analysing a story, but through testimonials about real problems encountered at work. The results of this research showed the more substantial nature of the data collected through spontaneous testimonials, compared to the remarks based on reactions to a story.

RESUMEN

¿Cómo apprehender el análisis de maestros o maestras principiantes de un problema ético encontrado en la escuela?

Lise-Anne ST-VINCENT

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este estudio trata de evidenciar las dimensiones analizadas de un problema ético encontrado en la escuela por maestros y maestras principiantes en adaptación escolar que habían terminado su formación inicial. Despejamos cuatro dimensiones presentes en un problema ético en nuestra recensión de la literatura: las personas

implicadas, los valores en juego, los principios de conducta profesional apropiada y el marco profesional. El enfoque metodológico adoptado fue de tipo cualitativo y hemos procedido a través de entrevistas individuales semi-dirigidas con el fin de identificar las dimensiones sobresalientes en la reflexión de los maestros en proceso de inserción profesional. Efectuamos la primera colecta de datos entre cinco maestras principiantes para despejar las dimensiones que ellas analizaban al interior de una viñeta que presentaba un problema ético. Después de analizar los resultados de esta primera fase de la colecta de datos, realizamos la segunda colecta entre seis maestras principiantes para identificar los elementos analizados ante un problema ético, esta vez sin viñeta a analizar, sino más bien a través de testimonios de problemas reales encontrados en la práctica. Los resultados obtenidos nos han conducido a subrayar la naturaleza más substancial de los propósitos recogidos a través de los testimonios espontáneos en comparación con los propósitos recogidos gracias al enfoque de reflexiones provocadas por la lectura de una viñeta.

Introduction

L'insertion professionnelle est définie par Huberman (1989) comme l'entrée dans la carrière jusqu'à une phase de stabilisation. Elle se caractérise par une période de tâtonnements, de découvertes et par un état de survie professionnelle qui exige beaucoup d'efforts et d'adaptations de la part des enseignantes et des enseignants. C'est dans le cadre d'un projet de création d'un réseau d'entraide d'enseignantes en insertion professionnelle, mis sur pied par la chercheuse en 2003, que l'intérêt de départ pour cette étude a pris forme. Une dizaine d'étudiantes qui venaient de terminer leur formation en enseignement en adaptation scolaire se sont rencontrées à un rythme mensuel pour discuter de leur pratique et échanger des idées et du matériel didactique. Les rencontres ont eu lieu à l'Université de Montréal entre 2003 et 2007. Dès les premiers échanges, il est apparu que les problèmes qui traduisaient un conflit de valeurs retenaient davantage l'attention du groupe et soulevaient des réactions plus vives. Par exemple, une participante a raconté qu'un de ses élèves lui avait demandé de garder secret le fait qu'il gardait un chat mort dans son casier d'école. Ces problèmes n'avaient pas de réponses claires, en raison de l'absence de références explicites telles que des règlements ou autres. Un sentiment de manque de compétence a été exprimé à plusieurs reprises au regard de ces problèmes complexes. Il est important de noter que dans le champ de l'adaptation scolaire le risque de rencontrer des problèmes qui suscitent des conflits de valeurs, soit des problèmes éthiques, est plus fréquent en raison des profils scolaires atypiques des élèves et des nombreux rapports à autrui que ce contexte exige. Le type d'interventions directes ou indirectes auprès des élèves, à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe, selon ses besoins, multiplie le nombre d'intervenants avec lesquels l'enseignante ou l'enseignant

doit interagir (Gouvernement du Québec, 2001a; Trépanier, 2005). De plus, en période d'insertion professionnelle, le personnel enseignant est souvent appelé à faire face seul aux problèmes inattendus (Moreau, 2007), ces problèmes sont souvent d'ordre éthique. Ainsi, la période d'insertion professionnelle semble un moment critique durant lequel leur compétence éthique est sollicitée.

Dans notre recherche, quelques interrogations se situaient, entre autres, sur le plan de la méthodologie: comment effectuer une recherche auprès d'enseignants débutants en adaptation scolaire sur la manière dont ils appréhendent un problème éthique dans leur pratique? Comment recueillir ce qu'ils examinent devant un problème éthique?

Dans ce document, la première partie présente la problématique de la recherche, soit les contours de la compétence éthique dans le contexte de l'insertion professionnelle ainsi que l'objectif de l'étude. La deuxième partie porte sur le cadre théorique, soit la définition d'un problème éthique et les dimensions présentes à l'intérieur d'un problème éthique, dégagées dans la recension des écrits. La troisième partie présente les aspects méthodologiques, c'est-à-dire l'approche méthodologique privilégiée dans les études recensées et la description de la méthodologie que nous avons adoptée dans notre étude. La quatrième partie compare les résultats obtenus dans les deux phases de collecte et la cinquième partie porte sur la discussion des résultats de l'étude.

Problématique

Compétence éthique et insertion professionnelle

Dans le cadre de la formation des maîtres, le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2001a) a défini douze compétences attendues au terme de la formation à l'enseignement. L'enseignante ou l'enseignant doit être préparé, dès son entrée dans la pratique, à composer avec de nombreuses interactions dans son quotidien et on attend de lui qu'il fasse preuve de professionnalisme. Parmi les douze compétences prescrites, celle relative à l'agir éthique concerne particulièrement la capacité à résoudre des problèmes éthiques.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants en période d'insertion professionnelle vivent des processus d'intégration complexes, à visée socialisante, professionnalisante et de transformation (Baillauquès, 1999) qui sont interreliés et dans lesquels les situations problématiques se multiplient.

Bien que plusieurs études se soient intéressées à l'insertion professionnelle en enseignement, ainsi que la recension de Martineau et Portelance (2005) le rapporte, la compétence éthique en insertion professionnelle ne semble toutefois pas avoir été l'objet d'une recherche de manière directe.

Objectif de l'étude

Nous avons effectué une recension des études sur les problèmes éthiques rencontrés dans les domaines de l'éducation, mais aussi dans le domaine des soins de la

santé, puisqu'il existe plusieurs parallèles entre la profession des soins de la santé et celle de l'enseignement, comme la relation d'aide ou les nombreux rapports à autrui. Dans plusieurs études, Rest (1986) est apparu comme un auteur de référence. Il a proposé un modèle en quatre étapes pour représenter le processus de décision en vue de faire un acte moral. La première étape a retenu particulièrement notre attention : interpréter la situation et anticiper des conséquences des actions sur le bien-être des personnes concernées. Par ailleurs, dans son étude, Clarkeburn (2002) souligne la nécessité que l'individu reconnaisse certaines dimensions dans un problème éthique avant de s'engager dans une résolution. Ces dimensions servent de repères pour prendre une décision.

L'objectif de la recherche était de mettre en évidence les dimensions examinées par des enseignantes et des enseignants débutants en adaptation scolaire lorsqu'ils sont devant un problème éthique à l'école. La prochaine partie définit le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyée pour répondre à notre objectif de recherche.

Cadre théorique

Dans cette partie, nous définissons en premier lieu un problème éthique et nous présentons les dimensions dégagées à la suite de notre recension des écrits.

Définition d'un problème éthique

Nous avons tiré la définition d'un problème éthique du domaine de l'éthique appliquée. Un problème éthique implique un dilemme, suppose un conflit de valeurs : « Qui dit dilemme dit choix entre des propositions contradictoires. La difficulté de choisir tient souvent au fait que notre décision nous obligera à assumer à la fois des conséquences positives et des conséquences négatives » (Legault, 2003 : 94). Ce dilemme place l'enseignante ou l'enseignant dans un espace d'incertitude dans lequel il doit réfléchir, considérer autrui, dialoguer, faire et justifier un acte.

Dimensions présentes à l'intérieur d'un problème éthique

Dans notre recension des écrits dans le domaine des soins de la santé et dans le domaine éducatif, nous avons dégagé quatre dimensions présentes dans un problème éthique : les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle appropriée et le cadre professionnel. La dimension des personnes concernées est principalement soulevée dans les études de Rest (1986) lorsqu'il explique qu'avant de faire un acte moral il est nécessaire de considérer les incidences des actions sur les personnes. Des chercheuses et des chercheurs s'appuient sur les résultats de Rest dans le domaine de l'éducation (Ersoy et Gundogmus, 2003; Tirri, 1999; Bergem, 1993) pour étudier les dilemmes vécus par les enseignantes et les enseignants. En enseignement, les personnes concernées peuvent être les élèves, les collègues, les administrateurs scolaires ou encore les parents. La dimension des valeurs en jeu est soulignée par exemple par Bergem (1993) lorsqu'il explique qu'un

individu possède un système de valeurs auquel il se réfère devant un problème complexe. Les valeurs en jeu sont des priorités internes, acquises durant l'enfance, dans l'expérience personnelle et sociale, puis dans l'expérience professionnelle. Les dimensions des principes de conduite professionnelle appropriée et du cadre professionnel sont dégagées, entre autres, dans l'étude d'Ersoy et Gundogmus (2003) qui met en évidence la prise en compte des collègues, des normes personnelles et des normes du milieu. Certains principes de conduite professionnelle appropriée sont adoptés à titre de références par une communauté de membres enseignants (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2004). Quant à la dimension du cadre professionnel en enseignement, elle renvoie aux lois et aux normes des milieux explicites ou implicites (Desaulniers et Jutras, 2006). Dans les prochaines sous-sections, nous présentons ces quatre dimensions de manière plus détaillée.

Les personnes concernées

D'un point de vue éthique, Gohier (2009) explique le rapport nécessaire à établir entre l'autre et soi comme un pont à construire. En enseignement, les interactions avec les élèves, les enseignants, les gestionnaires scolaires, les autres professionnels, les parents ou le personnel de soutien au quotidien obligent à considérer toutes les personnes en cause dans un problème éthique. Les décisions et les actions peuvent avoir une incidence sur chacune des personnes concernées : « Prendre conscience de la situation, c'est prendre conscience des conséquences possibles du choix d'action sur les personnes, les groupes et les institutions publiques » (Legault, 2003 : 93).

Les valeurs en jeu

Dans le dictionnaire de Legendre (2005), une valeur est définie comme une tendance, une inclination vers une chose bonne, une option entre différentes possibilités et une préférence basée sur des motifs intellectuels. Les enseignantes et les enseignants et habituellement toutes les personnes concernées sont habités par des valeurs acquises soit durant l'enfance ou au fil des expériences (Desaulniers et Jutras, 2006). Chaque personne s'appuie spontanément sur ses valeurs devant un problème éthique, et les valeurs, même si elles sont partagées, peuvent être actualisées avec une intensité variable chez chacune.

Les principes de conduite professionnelle appropriée

Les enseignantes et enseignants adhèrent à certains principes professionnels en tant que membres d'une communauté professionnelle. Au Québec, il n'existe pas actuellement d'ordre professionnel pour les enseignantes et les enseignants (Jeffrey, 2005; Desaulniers et Jutras, 2006), comme c'est le cas en Ontario par exemple, depuis 1996 (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2010). Malgré cela, même s'il n'y pas de code de déontologie comme pour plusieurs professions en soins de la santé, les enseignantes et enseignants du Québec peuvent se référer à certains principes énoncés par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2004). Ces principes peuvent leur fournir certaines balises pour mener une réflexion critique lorsque survient un dilemme dans un contexte professionnel. On y trouve des

Une valeur est
définie comme une
tendance, une inclina-
tion vers une chose
bonne, une option entre
différentes possibilités
et une préférence basée
sur des motifs
intellectuels.

principes généraux qui concernent les collègues, les élèves, les parents et la profession. Ce sont des principes véhiculés à travers la formation souvent de manière implicite. Il peut arriver dans un problème éthique qu'il y ait un conflit de principes. Par exemple, le principe qui énonce d'agir envers les élèves avec justice peut entrer en conflit avec un autre qui incite à la collégialité si un élève est victime d'une injustice causée par un collègue.

Le cadre professionnel

Les enseignantes et les enseignants sont reconnus comme des professionnels, notamment en raison de la nature de l'intervention éducative, et ils doivent répondre de leurs actes devant leurs supérieurs, leurs pairs et la société. Le cadre dans lequel ils exercent est régi par des lois et différentes réglementations – explicites ou implicites – dans les milieux. Un processus de professionnalisation est amorcé au Québec et il suscite une réflexion sur le sens et les limites de l'intervention professionnelle (Desaulniers et Jutras, 2006).

Le milieu scolaire est normé et les enseignantes ou les enseignants ont une obligation de moyens; ils ont le devoir d'intervenir. Ils doivent se référer à des lois et aux normes des milieux.

On attend d'eux qu'ils servent de modèles en ce qui a trait au respect des lois (Jeffrey, Deschênes, Harvengt et Vachon, 2009; Desaulniers et Jutras, 2006). De plus, depuis 2005, la *Loi sur l'instruction publique* exige la vérification des antécédents judiciaires pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner (Gouvernement du Québec, 2006). Certaines lois et règles concernent spécifiquement les enseignantes et les enseignants (Desaulniers et Jutras, 2006) et ceux-ci doivent tenir compte de ces balises dans leur prise de décision.

Par ailleurs, le personnel enseignant doit respecter les orientations prescrites par le ministère de l'Éducation du Québec, détaillées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b) ou la *Politique de l'adaptation scolaire* (Ibid., 1999).

À l'intérieur des institutions, adaptés à différents contextes, des conventions, des normes administratives et des règlements existent et on attend des enseignantes et enseignants qu'ils s'y conforment. À titre d'exemple, mentionnons les codes de vie ou les projets éducatifs.

Finalement, on trouve des normes implicites dans chaque milieu, une dynamique interne établie selon les caractéristiques des élèves, du personnel, des ressources, de l'ambiance et des pratiques en place, soit une culture du milieu (Conseil supérieur de l'éducation, 1990).

Notre recherche visait à mettre en évidence les dimensions qu'examinent les enseignantes et les enseignants qui débutent en enseignement en adaptation scolaire lorsqu'ils ont à résoudre un problème éthique à l'école. Après avoir défini un cadre théorique, nous avons ensuite exploré les méthodes utilisées dans les différentes études recensées afin de répondre adéquatement à l'objectif de recherche.

Aspects méthodologiques

Le défi consistait à saisir de la manière la plus juste l'analyse que font des enseignantes ou des enseignants débutants lorsqu'ils rencontrent un problème éthique à l'école.

Le défi méthodologique principal dans notre recherche consistait à saisir de la manière la plus juste l'analyse que font des enseignantes ou des enseignants débutants lorsqu'ils rencontrent un problème éthique à l'école. Nous avons d'abord porté notre regard sur les différentes études recensées dans le domaine des soins de la santé et dans celui de l'éducation. Nous avons adopté une instrumentation méthodologique similaire à l'ensemble des études pour une première phase de collecte de données, puis nous avons revu cette approche pour une seconde phase de collecte. Dans cette partie, nous présentons d'abord l'approche méthodologique privilégiée dans les études recensées et nous décrivons ensuite la méthodologie que nous avons choisie.

Approche méthodologique privilégiée dans les études recensées

Plusieurs tests ont été élaborés pour mesurer la sensibilité à l'éthique, soit la reconnaissance qu'a un individu des valeurs en cause dans un problème éthique, de son rôle et de sa responsabilité dans la situation et la connaissance des théories et principes éthiques (Bebeau, Rest et Yamoore, 1985). Par exemple, mentionnons le *Defining Issue Test* (DIT) introduit par Rest (1986) et le *Test for Ethical Sensitivity in Science* (TESS), créé par Clarkeburn (2002) pour une recherche auprès d'étudiantes et étudiants en sciences. Les chercheuses et les chercheurs qui ont traité de la reconnaissance d'un problème éthique ont utilisé majoritairement une approche quantitative (Jordan, 2007) et ont utilisé un test. Pour notre part, nous avons adopté une approche qualitative en raison de notre objectif d'extraire le sens des données plutôt que de mettre en évidence des statistiques ou des pourcentages (Paillé et Mucchielli, 2008). Dans les études recensées, les chercheurs procédaient principalement par l'analyse d'une vignette, écrite ou filmée, que le sujet devait ensuite analyser par écrit ou oralement. Par ailleurs, dans une autre étude, Bergem (2003) a recueilli des données pour examiner comment des étudiantes et des étudiants analysaient un dilemme moral. Il a procédé par des entrevues semi-dirigées, au cours desquelles les sujets devaient lire une vignette et répondre oralement à des questions pour préciser leurs perceptions. Ainsi que le précise Denicourt (2006: 34): «[...] La vignette a l'avantage de donner accès aux jugements en exercice dans un contexte d'incertitude, c'est-à-dire là où il n'existe pas de vérité préétablie.» La vignette s'avère donc un instrument qui a l'avantage d'appréhender l'analyse que font les sujets sur des éléments précis qui exigent une réflexion. C'est la raison pourquoi nous avons jugé pertinent d'utiliser cet instrument.

Description de la méthodologie utilisée dans notre recherche

Dans les prochaines sous-sections, nous expliquons le choix des participantes et nous décrivons la méthodologie utilisée dans les deux phases de collecte.

Participant·es

Nous avons choisi de recruter d'autres participant·es ou participants que les membres du groupe-réseau afin de réduire les biais possibles, tels que la relation de proximité avec la chercheuse. Le choix des participant·es a été effectué selon différents critères. En premier lieu, la période de l'insertion professionnelle représente un moment de confrontation à la complexité de la profession enseignante, durant lequel l'enseignant débutant expérimente et explore de manière incertaine (Huberman, 1989). Cette période est propice à l'analyse non automatisée dans des situations non familières. En deuxième lieu, le champ de l'adaptation scolaire amène fréquemment des situations complexes étant donné les cheminements atypiques des élèves. En troisième lieu, nous désirions porter notre regard sur la réflexion d'enseignantes ou d'enseignants débutants ayant effectué et terminé leur formation initiale dans le cadre des nouveaux programmes implantés en 2002, à l'intérieur desquels la compétence éthique est prescrite.

Le recrutement des cinq participant·es de la première phase de collecte et des six participant·es de la deuxième phase de collecte s'est fait par contact direct ou par l'intermédiaire de superviseuses ou de responsables de l'insertion professionnelle dans différentes commissions scolaires dans la région de Montréal. Les tableaux 1 et 2 montrent les caractéristiques sociodémographiques des participant·es (voir l'annexe A). Bien que nous ayons aussi pris contact avec des hommes, seulement des femmes enseignantes ont accepté de participer à la recherche.

Première phase de collecte de données

Dans la première phase de collecte, nous avons présenté une vignette à cinq enseignantes en adaptation scolaire en période d'insertion professionnelle. Cette vignette exposait ce problème éthique : une élève de 13 ans confiait à l'enseignante qu'elle dormait peu parce qu'elle devait s'occuper de son père qui entraînait ivre à la maison (voir l'annexe B). La vignette a été rédigée en s'assurant de la plausibilité d'une telle situation dans un contexte de classe au Québec et de la présence des quatre dimensions relevées dans le cadre théorique (les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle appropriée et le cadre professionnel). Nous avons demandé à deux experts de la valider. Par ailleurs, le problème raconté dans la vignette décrit une situation authentique vécue par une des participant·es du groupe d'entraide (se référer à l'introduction). Les participant·es devaient analyser attentivement les éléments de la vignette pour répondre à la question : « Qu'est-il important de considérer dans cette situation avant de prendre une décision et quelles actions envisageriez-vous ? » La lecture de la vignette était suivie d'une entrevue semi-dirigée afin de recueillir les commentaires et les réactions de la participant·e sur les dimensions examinées et sur le sens qu'elle leur accordait. Les thèmes qui ont servi de repères pour mener l'entrevue ont été tirés du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2000). Les entrevues réalisées par la chercheuse ont duré entre 20 et 50 minutes. Durant la dernière partie de l'entrevue, la participant·e était invitée à raconter un problème éthique dans lequel elle avait été partie prenante ou non dans sa pratique.

Les participantes ont exprimé plusieurs préoccupations relatives, selon elles, à l'insertion professionnelle, telles que le sentiment de manque de formation pour faire face à des problèmes complexes.

Durant l'entrevue, les participantes ont exprimé plusieurs préoccupations relatives, selon elles, à l'insertion professionnelle, telles que le sentiment de manque de formation pour faire face à des problèmes complexes ou encore les différences dans le professionnalisme des collègues. Nous avons jugé important de considérer ces données dans notre analyse.

Nous avons traité les données en deux parties à l'aide du logiciel QDAMiner version 3.0.3. Les unités de sens ont été codées en rubriques qui ont été ensuite associées soit aux quatre dimensions relevées dans le cadre théorique formant des catégories déterminées *a priori* (Paillé et Mucchielli, 2008), soit à des thèmes émergents qui représentaient des préoccupations relatives à l'insertion professionnelle (*ibid.*). Cette codification a permis de dresser un portrait global de l'analyse effectuée par les participantes devant un problème éthique.

Dans cette phase de collecte, nous avons recueilli des propos spontanés de quelques participantes qui nous ont donné à croire qu'il serait utile d'approfondir l'exploration et d'analyser des témoignages sur des problèmes éthiques rencontrés dans la pratique plutôt que des réflexions à la suite de la lecture d'une vignette. En effet, quelques participantes ont exprimé qu'elles réagiraient sans doute différemment si la situation analysée était un problème dans lequel elles étaient concernées personnellement ou, encore, qu'elles s'appuyaient sur les problèmes vécus dans leur pratique pour analyser le problème de la vignette. Nous avons donc réajusté les entrevues pour effectuer une deuxième phase de collecte dans ce sens.

Deuxième phase de collecte de données

Dans la deuxième phase de collecte, nous avons procédé par le recours à des témoignages et nous n'avons pas utilisé de vignette. Nous avons recueilli les réflexions de six participantes sur des problèmes rencontrés dans leur pratique, le sens donné aux dimensions examinées et certaines préoccupations relatives à l'insertion professionnelle. L'intervieweuse demandait à la participante de raconter un problème éthique dont elle avait été témoin ou dans lequel elle avait été impliquée et posait des questions pour clarifier quelles dimensions étaient examinées comme dans la première phase. La durée des entrevues a varié entre 25 et 50 minutes.

Analyse des résultats

Le bilan de l'analyse des données recueillies dans chaque collecte a révélé des similitudes et des différences qui mettent en évidence le type de chaque instrument utilisé. Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus en comparant les deux phases de collecte.

Bilan de l'analyse des données de la première phase de collecte

Nous constatons à la suite de l'analyse des données de la première phase de collecte que chacune des participantes examine les quatre dimensions dans le problème éthique présenté dans la vignette. Plus que les trois autres dimensions, chaque

participante considère davantage la dimension des personnes concernées – en s'intéressant plus particulièrement à l'élève : « C'est l'élève qu'on essaie de protéger en partant, c'est son bien-être qui va passer avant celui de ses parents » (Magali). Les parents sont mentionnés souvent et la direction est perçue comme un soutien dans les situations plus complexes. Dans la dimension des valeurs en jeu, le bien-être psychologique de l'élève est mentionné par toutes les participantes : « [...] je veux qu'ils se sentent le mieux possible dans leur peau [...] » (Ines). Cependant, les valeurs sont priorisées différemment selon chacune. En ce qui a trait à la dimension des principes de conduite professionnelle appropriée, ce sont les principes se rapportant à l'élève qui sont mentionnés le plus souvent, surtout celui du rôle que doit assumer l'enseignante auprès de l'élève, ainsi qu'on le constate dans ce qu'exprime Camille : « D'une certaine façon, les enfants dans ma classe, j'en suis entièrement responsable de 8 h 40 à 15 h 10, mais je pense que j'en suis responsable aussi de façon plus large. » La dimension du cadre professionnel est celle que les participantes abordent le moins. Ce système semble peu connu pour elles et elles s'y réfèrent surtout si elles s'y sentent obligées. Elles parlent de certaines lois, comme celles relatives à la Direction de la protection de la jeunesse, mais pas de l'encadrement professionnel des milieux scolaires : « Je pourrais signaler à la Direction de la protection de la jeunesse; sûrement qu'il y aurait quelque chose à faire avec ça, mais je passe plus par la base avant » (Magali).

Quatre thèmes sont ressortis : l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel, le développement professionnel, la collégialité et la reconnaissance de ses limites en insertion professionnelle.

Plusieurs préoccupations relatives à l'insertion professionnelle ont été exprimées dans les entrevues et elles ont fait l'objet d'une analyse par thèmes émergents. Quatre thèmes sont ressortis : l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel, le développement professionnel, la collégialité et la reconnaissance de ses limites en insertion professionnelle. Les préoccupations qui reviennent le plus souvent dans le discours des participantes sont celles qui manifestent la conscience que les réactions émotives peuvent teinter le jugement professionnel, comme l'exprime Louise : « [...] Je ne serais pas surprise si je vivais une situation comme ça de réagir autrement. » Il est important de noter que les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle ne font pas nécessairement partie du problème éthique. Pourtant, elles occupent une place importante dans la réflexion de toutes les participantes.

La prochaine section présente les résultats obtenus par les témoignages spontanés de problèmes éthiques rencontrés dans la pratique.

Bilan de l'analyse des données de la deuxième phase de collecte

Chaque participante dans la deuxième phase de collecte a témoigné spontanément de deux ou trois problèmes éthiques rencontrés dans sa pratique. Voici un exemple raconté par Geneviève, que nous considérons comme un problème éthique dans le cadre de notre recherche :

« La directrice de l'école m'a demandé mon avis professionnel quant à la réintégration dans une classe ordinaire d'un de mes élèves qui présentait des troubles de comportement. Je me suis opposée à la réintégration de cet élève, ne l'évaluant pas encore prêt. Cependant, la directrice, qui voulait satisfaire à la demande de la mère, a invoqué des règlements administratifs

que j'ignorais et m'a imposé d'approuver cette réintégration. Je me suis retrouvée devant un dilemme : être intègre et demeurer sur ma position à la suite de mon évaluation professionnelle ou collaborer avec la direction.»

Dans les résultats obtenus, nous constatons que les participantes examinent la dimension des personnes concernées plus que les trois autres dimensions lorsqu'elles analysent un problème éthique, comme dans la première phase de collecte. Cependant, ce n'est pas l'élève qui est nommé le plus souvent dans l'ensemble, mais plutôt l'enseignante, puis l'élève : «C'était moi la méchante qui fallait qu'elle intervienne et mes interventions n'avaient plus autant d'impact» (Emy). Il est important de souligner que la vignette de la première phase de collecte racontait un problème dans lequel l'élève occupait une place centrale. Pour la dimension des valeurs en jeu et des principes de conduite professionnelle appropriée, les occurrences s'apparentent à celle de la première phase de collecte. Toutefois, si dans la première phase de collecte la dimension des valeurs est examinée davantage par l'ensemble des participantes, dans la deuxième phase c'est plutôt la dimension des principes qui revient le plus souvent. Les valeurs et les principes sont priorisés différemment d'une participante à l'autre et semblent en grande partie liés au contexte de travail. Encore ici, la valeur mentionnée le plus souvent par les six participantes est le bien-être psychologique de l'élève, et les principes qui comptent le plus grand nombre d'occurrences sont ceux qui concernent l'élève. Finalement, la dimension du cadre professionnel demeure dans la deuxième phase de collecte celle qui est la moins examinée pour chaque participante, particulièrement les lois qui concernent le citoyen, le jeu ou le cadre professionnel.

Les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle occupent dans la réflexion des participantes une place encore plus significative que dans la première phase de collecte. C'est aussi le thème de l'élaboration de nuances dans le jugement qui ressort le plus et plus particulièrement la conscience que les réactions émotives peuvent teinter le jugement, comme dans la première phase de collecte. Cette fois-ci, cependant, le thème de la reconnaissance de ses limites en insertion professionnelle est aussi très important, en particulier les malaises devant les plaintes, l'agressivité physique ou verbale ou les manigances ainsi que le sentiment d'avoir une crédibilité fragile, deux codes qui n'apparaissaient pas dans la première collecte de données : «Moi, ils me font peur les enfants... Il y a un élève, il a huit ans, il devient fou... et les parents sont aussi agressifs que l'enfant» (Emy).

La deuxième phase de collecte nous a permis de recueillir un plus grand nombre de données variées et d'approfondir notre analyse. Nous avons ainsi été en mesure de dresser un portrait un peu plus représentatif des réflexions des novices en enseignement en adaptation scolaire devant un problème éthique.

Les valeurs et les principes sont priorisés différemment d'une participante à l'autre et semblent en grande partie liés au contexte de travail.

Discussion des résultats

Dans la discussion, nous comparons les résultats obtenus dans chaque phase de collecte en ce qui concerne les dimensions examinées par les participantes devant un problème éthique à l'école et les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle exprimées. Nous dressons ensuite un portrait de l'appréhension des participantes d'un problème éthique et, enfin, nous discutons de notre approche méthodologique.

Dimensions des problèmes éthiques examinées par des novices en enseignement

Les figures 1 et 2 qui se trouvent à l'annexe C présentent l'ensemble des résultats pour chaque phase de collecte. La figure 1 a trait aux dimensions examinées par chaque participante de la première phase de collecte et la figure 2, aux dimensions considérées par les participantes de la deuxième phase de collecte.

En comparant les résultats dans les deux phases de collectes, nous pouvons observer que le nombre d'occurrences des codes est environ trois fois plus élevé pour les participantes de la seconde phase de collecte en ce qui concerne la dimension des personnes concernées. Dans leur analyse d'un problème éthique, les participantes de la deuxième phase de collecte de données mentionnaient davantage les conséquences possibles des actions sur l'enseignante, donc sur elles-mêmes. En ce qui a trait à la dimension des valeurs en jeu, plus de valeurs se sont ajoutées dans la seconde phase de collecte à l'aide de témoignages spontanés. Par exemple, la valeur de la liberté de choisir : « Les valeurs du peuple inuit dans ce village? Faire ce qu'on a envie, quand on a envie » (Lydia).

Finalement, les résultats dans la dimension du cadre professionnel révèlent dans les deux phases de collecte que les participantes examinent très peu ces balises. Nous avons remarqué dans leurs propos des lacunes importantes sur le plan des connaissances liées au cadre professionnel.

Préoccupations relatives à l'insertion professionnelle

Les figures 3 et 4 contenues à l'annexe D présentent l'ensemble des résultats pour chaque phase de collecte. La figure 3 a trait aux préoccupations relatives à l'insertion professionnelle sous les quatre thèmes pour chaque participante de la première phase de collecte et la figure 4 fait de même pour les participantes de la deuxième phase de collecte.

À la suite des résultats obtenus dans les deux phases de collecte, nous pouvons observer en ce qui concerne les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle que le nombre d'occurrences est en moyenne trois fois plus élevé pour chaque participante. Cette différence pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les participantes témoignaient de problèmes rencontrés dans leur propre pratique, tandis qu'elles étaient principalement centrées sur l'analyse de la vignette dans la première collecte de données. Elles pouvaient ainsi exprimer leurs préoccupations plus spontanément.

Le thème de l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel, qui évoque la prudence à statuer sur une situation, est mentionné à plusieurs reprises dans les deux phases de collecte. Toutefois, si dans la première phase de collecte le développement des compétences est très présent, dans la deuxième phase la reconnaissance de ses limites en insertion professionnelle apparaît comme une préoccupation plus importante, principalement en raison des malaises devant les plaintes, l'agressivité physique ou verbale ou les manigances et le sentiment de manque de crédibilité, qui n'avaient pas été mentionnés durant la première phase. Nous supposons également que ces préoccupations sont ressorties plus spontanément au cours de l'entrevue étant donné que les participantes témoignaient de ce qu'elles avaient vécu et ne faisaient pas l'analyse d'une vignette.

Les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle ont été dégagées sous quatre grands thèmes qui ne renvoyaient pas à des concepts définis dans le cadre théorique. Nous les avons soulevés de manière générale dans la problématique. Cependant, nous n'avons pas anticipé que ces préoccupations occuperaient une place aussi significative dans la réflexion des participantes.

En synthèse : comment les enseignantes débutantes appréhendent un problème éthique

Dans notre analyse, la réflexion des enseignantes débutantes a été traitée en deux parties : l'examen des dimensions présentes dans le problème éthique et les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle exprimées. Lorsque l'enseignante débutante analyse un problème éthique, elle devrait en principe examiner les dimensions à l'intérieur du problème. Les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle ne concernent pas le problème directement et existent indépendamment de celui-ci. Or, les préoccupations semblent avoir été considérées de manière si importante qu'elles paraissent avoir eu le potentiel de compromettre l'analyse des enjeux éthiques du problème. Par exemple, une participante exprimait clairement qu'elle avait refusé de s'interroger à propos d'un dilemme rencontré parce qu'elle était « précaire » et qu'elle ne reviendrait pas de toute façon l'année suivante. Ainsi, l'inconfort ou la vulnérabilité vécus semblent pouvoir faire passer en avant-plan les préoccupations relatives à l'insertion professionnelle lorsque les novices sont devant un problème éthique et ainsi pouvoir biaiser les actions prises. Cela augmente le risque de mettre en œuvre des actions qui répondraient à un besoin ou à une crainte qui concerne le novice uniquement et provoquer encore plus de conflits de valeurs ou de principes à régler ultérieurement. D'une part, des études mettent en évidence l'importance d'inclure des approches pédagogiques qui aident les futurs enseignants à développer leur sensibilité à l'éthique (Clarkeburn, 2002; Hanhimäki et Tirri, 2009); d'autre part, il demeure fondamental de soutenir les enseignantes et les enseignants qui vivent leur insertion professionnelle afin qu'ils se sentent moins vulnérables (Martineau et Presseau, 2003).

Des études mettent en évidence l'importance d'inclure des approches pédagogiques qui aident les futurs enseignants à développer leur sensibilité à l'éthique.

Discussion sur la méthodologie

Dans les différentes études recensées par Jordan (2007), l'auteure met en évidence la difficulté pour les chercheuses et chercheurs d'établir un consensus quant aux critères de construction d'une vignette à respecter afin qu'elle soit valide, qu'elle présente une plausibilité dans le domaine visé et qu'elle mesure précisément la sensibilité à l'éthique ou encore la reconnaissance des dimensions dans un problème éthique. La majorité des études recensées (Jordan, 2007) ont adopté une approche quantitative. Nous avons plutôt opté pour une approche qualitative dans notre recherche étant donné que nous visions une certaine souplesse et une exploration plus approfondie des réflexions des participantes devant un problème éthique à l'école. L'utilisation d'une vignette dans la première phase de collecte a semblé limiter les réflexions, puisque les enseignantes exprimaient qu'elles ressentaient un certain détachement devant la situation et que cela pouvait biaiser leur jugement. Jordan (2007) met d'ailleurs en évidence le fait qu'une personne peut ne pas percevoir le problème éthique dans une vignette si elle n'anticipe pas de conséquences négatives pour les personnes concernées ou encore si elle doute de la plausibilité ou manque de sympathie. La deuxième phase de collecte de données a permis de constater que les participantes considéraient plus d'éléments dans leur réflexion devant un problème éthique lorsqu'elles témoignaient de leur propre expérience dans la pratique. Oser (1991) a d'ailleurs souligné l'importance d'investiguer davantage sur des dilemmes réels vécus par les enseignantes et les enseignants dans leur milieu pour mieux comprendre leur jugement. La voie méthodologique des témoignages des dilemmes vécus dans la pratique dans le domaine éducatif mérite, selon nous, d'être approfondie.

Conclusion

Nous avons exploré, dans le cadre de notre recherche, les dimensions qu'examinaient des enseignantes débutantes en adaptation scolaire devant un problème éthique à l'école. À la lumière des résultats, nous avons mis en évidence que les participantes à notre recherche avaient examiné chacune des quatre dimensions dégagées dans le cadre théorique (les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle appropriée et le cadre professionnel) en les évoquant selon une intensité variable. Par ailleurs, certaines préoccupations relatives à l'insertion professionnelle semblaient modifier leur analyse d'un problème éthique. Aussi, en comparant les résultats des deux phases de collectes, nous avons été en mesure d'évaluer les effets des deux instruments utilisés, soit l'analyse d'une vignette et le témoignage spontané d'un problème éthique survenu dans la pratique, sur les données recueillies. Nous avons été en mesure de faire ressortir que les entrevues semi-dirigées par le biais de témoignages spontanés sur des problèmes éthiques survenus dans la pratique semblaient plus révélatrices que celles avec l'analyse d'une vignette.

Recueillir des informations au moyen d'entrevues semi-dirigées a toutefois comporté certaines limites, comme la possibilité d'orienter le discours des participantes. Il a fallu exercer une certaine vigilance durant les échanges entre la chercheuse et la participante lors de chaque entrevue pour éviter d'influencer les réflexions. Par exemple, tout au long de l'entrevue, la chercheuse affichait de l'empathie face aux émotions exprimées et reformulait sa compréhension des propos. Par ailleurs, le fait que notre échantillon comptait seulement 11 participants, et exclusivement des femmes, nous a permis de dresser un portrait peut-être moins nuancé.

Il serait intéressant d'explorer la réflexion d'enseignants débutants masculins ou de voir si des enseignantes ou des enseignants plus expérimentés examineraient de la même façon les dimensions présentes dans un problème éthique ou s'ils exprimeraient des préoccupations similaires aux enseignants débutants. Pour ces types d'études, il serait pertinent d'approfondir la question en recourant à la méthodologie utilisée dans notre deuxième phase de collecte, soit l'entrevue semi-dirigée au moyen de témoignages spontanés.

Références bibliographiques

- BAILLAUQUÈS, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants et des enseignantes à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 62-83). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- BEBEAU, M. J., REST, J. R. et YAMMOOR, C. (1985). Measuring dental's students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49, 225-235.
- BERGEM, T. (1993). Examining aspects of professional morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), 297-312.
- CLARKEBURN, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Québec : Les Publications du Québec.
- DESAULNIERS, M.-P. et JUTRAS, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 207 p.
- DENICOURT, G. (2006). *L'incidence de la culture disciplinaire sur l'évaluation des risques en éthique de la recherche*. Thèse déposée en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* en sciences cliniques, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- ERSOY, N. et GUNDOGMUS, U. N. (2003). A study of the ethical sensitivity of physicians in Turkey. *Nursing Ethics: An International Journal for Health Care Professionals*, 10(5), 472-484.
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE) (2004). Déclaration de la profession enseignante. *Bulletin de la FSE*, 67, 3-8.
- GOHIER, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 7-29). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1999). *La politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006). *La vérification des antécédents judiciaires. Guide à l'intention des commissions scolaires et des établissements privés du Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- HANHIMÄKI, E. et TIRRI K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 107-121.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris: Éditions Delachaux et Niestlé.
- JEFFREY, D. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-166). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- JEFFREY, D., DESCHÊNE, G., HARVENGT, D. et VACHON, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-91). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- JORDAN, J. (2007). Taking the first step toward a moral action: A review of moral sensitivity measurement across domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 323-359.
- LEGAULT, G. A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- MARTINEAU, S. et PORTELANCE, L. (2005). L'insertion professionnelle: un tour d'horizon des recherches. *ÉCHO du R.É.S.E.A.U. Laval, Bulletin des écoles associées à l'Université Laval*, 5(1), 7-17.

- MARTINEAU, S. et PRESSEAU, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- MOREAU, D. (2007). *La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres*. Communication présentée au colloque de la conférence des directeurs des institutions universitaires de formation des maîtres, Arras, France, 4 mai.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO (OEEQ) (2010). *Fondements de l'exercice professionnel* (version révisée). Toronto.
- OSER, F. (1991). Professional morality: a discourse approach (the case of the teaching profession). Dans W. Kurtines et J. Gewirtz (dir.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, vol. 2 (p. 191-228). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- REST, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York : Praeger.
- ST-VINCENT, L.-A. (2010). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Thèse déposée en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- TIRRI, K. (1999). Teacher's perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47.
- TRÉPANIÉ, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie des modèles de service* (2^e éd. rev. et mise à jour). Montréal : Éditions nouvelles.

Annexes

Annexe A. Les tableaux des caractéristiques sociodémographiques des participantes

Tableau 1. **Caractéristiques sociodémographiques des participantes de la première phase de collecte des données effectuée en juin 2008 (St-Vincent, 2010)**

Pseudonyme	Âge (ans)	Année de diplomation	Lieu de formation initiale	Poste occupé au moment de l'entrevue
Louise	24	2008	Université du Québec à Montréal	Enseignante suppléante occasionnelle de classes en déficience intellectuelle légère à l'enseignement secondaire
Camille	23	2007	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe en cheminement continu, de niveau scolaire primaire, à l'enseignement secondaire
Ines	27	2006	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe en difficultés langagières, de niveau scolaire primaire, à l'enseignement secondaire
Magali	26	2006	Université de Sherbrooke	Enseignante titulaire d'une classe en difficultés d'apprentissage, préparatoire au diplôme d'études secondaires
Gisèle	23	2008	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe en difficultés d'apprentissage, préparatoire au diplôme d'études secondaires

Tableau 2. **Caractéristiques sociodémographiques des participantes de la deuxième phase de collecte des données effectuée en juin 2009 (St-Vincent, 2010)**

Pseudonyme	Âge (ans)	Année de diplomation	Lieu de formation initiale	Poste occupé au moment de l'entrevue
Geneviève	25	2009	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe d'élèves ayant un trouble de comportement, au 2 ^e cycle du primaire
Emy	27	2007	Université de Montréal	Enseignante cotitulaire d'une classe d'élèves ayant un trouble de comportement, au 1 ^{er} cycle du primaire
Hélène	25	2008	Université de Montréal	Enseignante en dénombrement flottant dans deux écoles, aux préscolaire et primaire
Lydia	24	2008	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe d'élèves inuits, au 2 ^e cycle du primaire
Véro	28	2006	Université du Québec à Montréal	Enseignante titulaire d'une classe pour élèves ayant une déficience intellectuelle légère, au secondaire
Josée	24	2009	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, au 1 ^{er} cycle du primaire

Annexe B. La vignette de la première phase de collecte de données

Martine

Vous êtes titulaire d'une classe de 6^e année primaire. Martine, 13 ans, élève de votre groupe, vient se confier à vous à la fin de la journée de classe. Vous aviez observé qu'elle était somnolente toute la journée et qu'elle ne travaillait pas. D'ailleurs, vous lui en avez fait la remarque durant l'après-midi. Vous êtes seul(e) avec elle. Elle vous dit que son père arrive souvent ivre à la maison ces jours-ci. Elle doit, à ces moments-là, en prendre soin. Elle est fatiguée, parce qu'elle n'a pas dormi au cours des deux dernières nuits, mais elle se dit capable de récupérer parce que son père n'est pas toujours comme ça. Martine ne veut surtout pas que sa mère sache qu'elle doit s'occuper de lui comme ça. Elle ne veut pas retourner vivre avec sa mère, qui a toujours des nouveaux conjoints avec qui Martine ne s'entend pas. Elle dit ne manquer de rien chez son père. De plus, celui-ci est une personnalité connue du milieu artistique et elle ne voudrait pas nuire à sa réputation. L'école dans laquelle vous enseignez est un milieu où les parents sont très impliqués et exercent un grand pouvoir d'influence. Qu'est-il important de considérer dans cette situation avant de prendre une décision et pourquoi? Quelles actions envisageriez-vous? Pourquoi?

Annexe C. Figures représentant le nombre d'occurrences pour chaque catégorie dans les deux phases de collecte

Figure 1. Dimensions examinées par chaque participante de la première phase de collecte : occurrences de l'ensemble des rubriques dans chaque catégorie (St-Vincent, 2010)

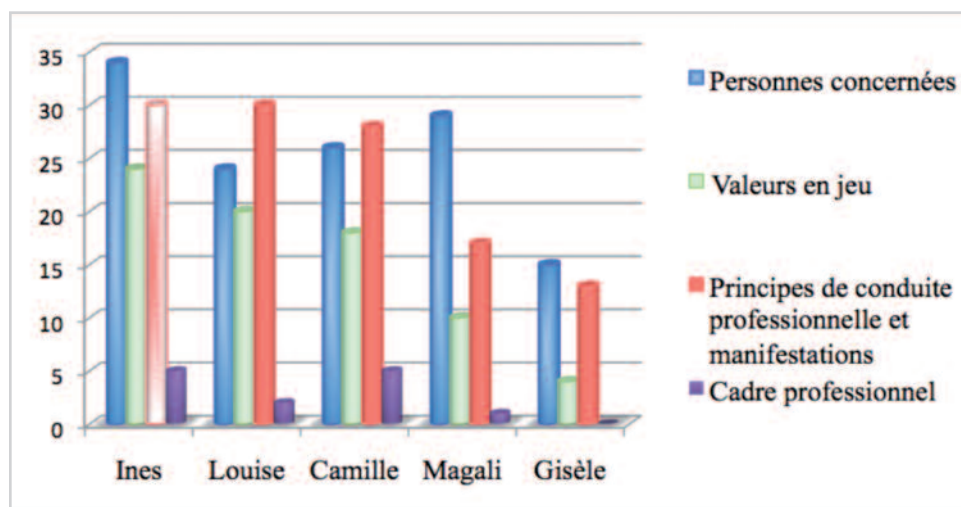
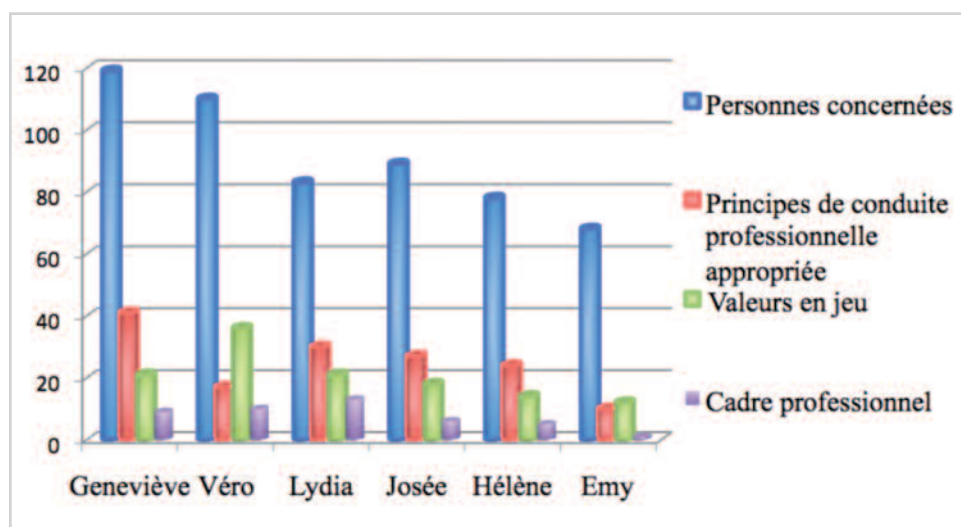


Figure 2. Dimensions examinées par chaque participante de la deuxième phase de collecte : occurrences de l'ensemble des rubriques dans chaque catégorie (St-Vincent, 2010)



Annexe D. Les figures illustrant le nombre d'occurrences pour chaque thème dans les deux phases de collecte

Figure 3. Préoccupations relatives à l'insertion professionnelle pour chaque participante de la première phase de collecte : occurrences de l'ensemble des rubriques dans chaque thème (St-Vincent, 2010)

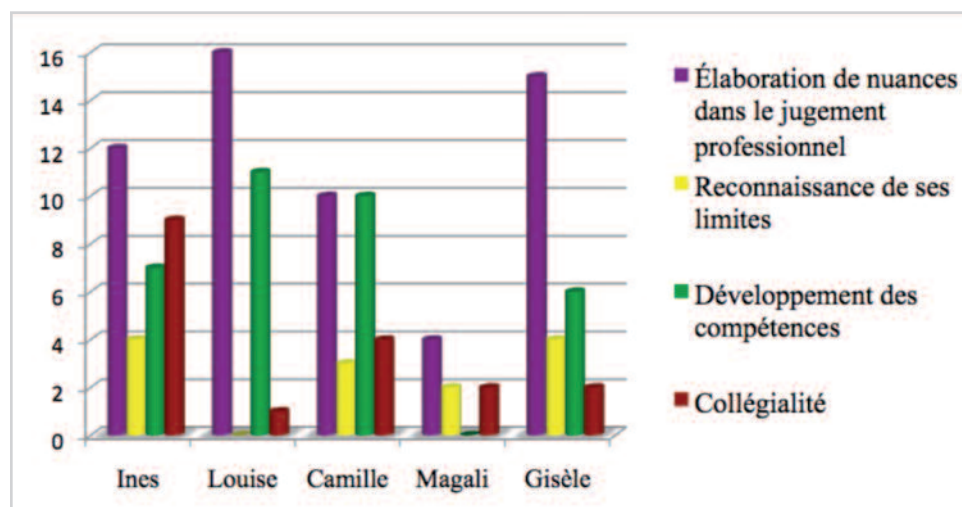


Figure 4. Préoccupations relatives à l'insertion professionnelle mentionnées pour chaque participante de la deuxième phase de collecte : occurrences de l'ensemble des rubriques dans chaque thème (St-Vincent, 2010)

