

Inclusion scolaire et précarisation des enseignantes en début de carrière : tensions entre idéaux pédagogiques et réalités du terrain

Karine Bilodeau

Université du Québec à Chicoutimi

Émilie Giguère

Université Laval

Louise St-Arnaud

Université Laval

Résumé

Cette étude analyse les impacts de l'inclusion scolaire sur le vécu des enseignantes en début de carrière dans l'enseignement préscolaire et primaire au Québec. À travers une méthodologie qualitative combinant des entretiens individuels, des photos commentées et des entretiens de groupe avec 25 enseignantes, l'étude explore les défis liés à la gestion de classes hétérogènes et au manque de ressources. Les résultats mettent en évidence la perception persistante d'un clivage entre les élèves dits « réguliers » et les élèves d'« inclusion », ainsi que les tensions entre les attentes organisationnelles et la réalité du

terrain. Ces défis exacerbent le sentiment d'impuissance et la précarité des enseignantes, tout en révélant un besoin urgent de soutien systémique et de formation adaptée. L'étude conclut que l'inclusion, bien que soutenue dans son principe, demeure une source de surcharge émotionnelle et professionnelle en raison de lacunes institutionnelles. Elle incite à repenser les cadres de formation et à investir dans des ressources adaptées pour garantir une inclusion équitable et durable.

Mots-clés : inclusion scolaire, insertion en emploi, enseignement préscolaire et primaire, hétérogénéité des élèves, formation initiale

Abstract

This study examines the impacts of inclusive education on the experiences of early-career preschool and elementary school teachers in Quebec. Using a qualitative methodology involving individual interviews, photo elicitation, and group interviews with 25 teachers, the study highlights the challenges of managing heterogeneous classrooms and insufficient resources. Findings reveal a persistent perception of a divide between so-called “regular” students and those requiring “inclusion,” as well as tensions between organizational expectations and on-the-ground realities. These challenges intensify teachers’ feelings of powerlessness and professional precarity, while underscoring an urgent need for systemic support and tailored training. The study concludes that while the principle of inclusion is widely supported, it remains a source of emotional and professional strain due to institutional shortcomings. The findings would advocate for rethinking training frameworks and investing in adequate resources to ensure equitable and sustainable inclusion.

Keywords: inclusive schooling, professional integration, preschool and primary teaching, student heterogeneity, initial teacher training

Introduction

Au Québec, le ministère de l'Éducation a investi des ressources considérables pour assurer la réussite scolaire des élèves handicapés ou en difficulté, que ce soit en matière d'apprentissages, de socialisation ou de qualification. Pour promouvoir l'équité et l'accès à la formation générale, les politiques éducatives favorisent l'intégration de ces élèves en classe ordinaire (MEQ, 1999, 2020). Depuis les années 1960, l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) a évolué de manière significative au Québec, sous l'influence de changements paradigmatiques, de politiques gouvernementales et de pratiques pédagogiques en constante adaptation (CSE, 2017; Gremion et Gremion, 2024; OCDE, 2012; Potvin, 2014; Tardif, 2013).

Dès 1965, le Rapport Parent a mis en lumière la question de l'enfance exceptionnelle, qui inclut les enfants dont le développement ne suit pas le rythme habituel et qui ne peuvent pleinement profiter du programme régulier (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965). Dès les années 1970, le Québec a multiplié les initiatives pour répondre aux besoins variés des élèves, notamment ceux en situation de handicap ou rencontrant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX, 1976) recommande ainsi la mise en place d'une politique pour les enfants en difficulté. En 1997, l'adoption de la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ, c. I-13.3) établit le principe de l'intégration scolaire pour tous les élèves, y compris les EHDAA. Des services complémentaires, comme les classes ressources et les services spécialisés, sont alors mis en place pour soutenir cette intégration (MEQ, 1999).

Au fil des années, le concept d'intégration a progressivement cédé la place à celui d'inclusion. Ce dernier va au-delà de la simple présence physique des élèves en classe ordinaire et met l'accent sur la diversité des apprentissages et la création d'environnements inclusifs pour tous (CSE, 2017; Gremion et Gremion 2021). Ce déplacement entraîne des changements profonds dans l'organisation du travail d'enseignement, obligeant le personnel à adopter des pratiques d'individualisation (Paré, 2011), de différenciation pédagogique (Boucenna, 2021; Gremion et Gremion, 2021) ou de personnalisation des apprentissages (Connac, 2021), adaptées aux besoins particuliers des élèves.

L'inclusion occupe une place centrale dans le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2020), étant intégrée dans plusieurs dimensions clés de la pratique enseignante. Elle est particulièrement mise en évidence dans le cadre des compétences spécialisées du Champ 1, qui traite du travail avec et pour les élèves, ainsi que dans les compétences transversales, comme l'éthique professionnelle. La compétence 7, qui porte sur la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, souligne explicitement l'importance de l'éducation inclusive. Cette dernière repose sur le respect de la diversité sous toutes ses formes, qu'elle soit liée au genre, à l'origine culturelle, à la langue ou aux handicaps, et sur l'application de stratégies différenciées pour répondre aux besoins variés des élèves. Le personnel enseignant est ainsi appelé à adapter son enseignement et à collaborer avec des services éducatifs complémentaires pour favoriser la pleine participation et la réussite de chaque élève. Par ailleurs, l'inclusion est également un impératif éthique, tel qu'énoncé dans la compétence 13. Adopter des pratiques inclusives est présenté comme un acte d'équité et de responsabilité, nécessitant une attitude respectueuse et ouverte envers les élèves, les collègues et la communauté. Le personnel enseignant doit ainsi dénoncer les pratiques discriminatoires, promouvoir le vivre-ensemble et créer des environnements éducatifs qui valorisent tous les apprenants (MEQ, 2020).

L'inclusion s'inscrit aussi dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des apprentissages. Le personnel enseignant doit concevoir des espaces de classe inclusifs et stimulants, où chaque élève peut se sentir respecté et soutenu dans son développement. La collaboration avec les parents et les partenaires communautaires est également essentielle, comme le met en lumière la compétence 10, qui insiste sur l'importance d'un engagement partagé pour enrichir l'expérience éducative des élèves (MEQ, 2020).

Toutefois, malgré les efforts fournis, l'inclusion scolaire et les pratiques pédagogiques qui en découlent continuent de poser des défis complexes. Un réflexe courant est d'appréhender les besoins comme appartenant aux élèves en les assimilant aux difficultés, incapacités, manques et déficits (p. ex., l'élève a une attention limitée, manque d'autonomie ou a des difficultés de mémorisation), tout en négligeant la situation scolaire dans laquelle ces besoins s'expriment (Bergeron et al., 2024). Cette perception limite la capacité des enseignantes et enseignants à développer des pratiques inclusives qui tiennent compte non seulement des besoins des élèves, mais aussi du contexte éducatif qui les façonne. À cela s'ajoutent des obstacles, comme le manque de ressources humaines et financières, le manque de temps (Connac, 2021), la formation

insuffisante du personnel enseignant, les contraintes structurelles (Doelrasad, 2021) et les croyances parfois rigides des acteurs éducatifs, qui freinent encore la pleine réalisation de l'inclusion. Néanmoins, les recherches et les expériences de terrain montrent que l'inclusion réussie est possible lorsqu'elle s'appuie sur des politiques claires, des ressources adéquates et une collaboration entre tous les acteurs concernés (CSE, 2017).

L'intégration et la rétention du personnel enseignant dans ce contexte

Le phénomène du décrochage des enseignantes et enseignants représente une préoccupation majeure pour les organismes scolaires et les chercheurs. La littérature internationale et nationale présente un portrait inquiétant de l'attrition, en particulier chez les enseignantes et enseignants en intégration au travail, avec des taux d'abandon pouvant atteindre jusqu'à 50 % dans certains contextes (Buchanan et al., 2013 ; Karsenti et al., 2013 ; Létourneau, 2014). Les facteurs expliquant cette situation incluent des charges de travail excessives (Kamanzi et al., 2015 ; Karsenti et al., 2013 ; Karsenti et al., 2008 ; Sauvé, 2012), le manque de soutien de la direction et de ressources (Devos, 2016 ; Sauvé, 2012 ; Schaefer et al., 2012), ainsi que des difficultés dans la gestion de classe (Karsenti et al., 2013 ; Nguyen et al., 2020 ; Qin, 2021 ; Sauvé, 2012).

Même si la formation initiale a pour ambition de préparer le personnel enseignant à faire face aux défis de la profession, notamment en matière de gestion de la diversité des élèves, elle ne parvient pas toujours à répondre pleinement aux exigences du métier (Gremion et Gremion, 2021). Pour les enseignantes et enseignants débutants, dont les routines ne sont pas encore installées, la gestion de l'hétérogénéité (Carron, 2014) cristallise souvent les difficultés et les doutes liés au début de carrière. Cette gestion particulière s'ajoute aux défis inhérents à l'entrée dans la profession (Ambroise et al., 2017). La différenciation pédagogique, bien que souvent enseignée comme une approche idéale durant la formation initiale, se révèle parfois peu opérationnelle sur le terrain en raison du manque de soutien (Guskey, 2002), de ressources et d'exemples concrets (Tomlinson et al., 2003).

Dans les écoles, cette approche est fréquemment évoquée comme une solution à la diversité croissante des élèves, mais les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, comme un accompagnement structuré ou des ressources suffisantes, ne sont pas toujours réunies (Leroux et Paré, 2016). Le personnel enseignant se retrouve alors face au

dilemme de devoir gérer leur classe tout en sachant qu'il ne peut répondre à la complexité de toutes les situations éducatives (Bourdieu, 1966). De plus, il est souvent confronté à des questions techniques sur la manière d'agir en classe, plutôt qu'à des réflexions éthiques sur les conséquences de leurs choix (Pereira, 2020).

Bien que les attentes à l'égard du personnel enseignant incluent la capacité à prendre en compte la diversité des élèves et à agir de manière éthique et responsable (MEQ, 2020), les conditions sur le terrain, notamment le manque de ressources, de formation continue ou de modèles inspirants, limitent souvent leur pouvoir d'agir. Ces lacunes exacerbent les défis de l'inclusion, en particulier pour le personnel enseignant en début de carrière, et contribuent à l'érosion de leur sentiment de compétence et à leur insatisfaction professionnelle, des facteurs qui influencent directement leur rétention (Borman et Dowling, 2008 ; Gremion et Gremion, 2021).

Dans ce contexte, cet article vise à analyser les impacts de l'inclusion pour tous sur le vécu subjectif du personnel enseignant en début de carrière, en s'appuyant sur leurs expériences quotidiennes. Il s'intéresse à comprendre comment les défis de l'inclusion affectent leur intégration professionnelle et leur rapport au travail, en mettant en lumière les tensions et les difficultés qui peuvent émerger lors de la phase d'intégration professionnelle et d'insertion en emploi.

Perspective théorique et cadre conceptuel

Cette recherche s'appuie sur une théorie critique du travail vivant issue du champ de la psychodynamique du travail (Cukier, 2017 ; Dejours et al., 2018). Ce cadre théorique permet d'analyser et de comprendre le travail à partir du vécu subjectif des travailleurs et des travailleuses, en soulignant le décalage entre le travail prescrit par l'organisation et le travail réel. Le travail réel correspond à ce que les individus doivent réellement accomplir pour répondre aux exigences organisationnelles. Cette approche met en lumière les tensions, les doutes, les peurs et les découragements qui peuvent émerger lorsque les prescriptions de l'organisation sont mises en échec (Dejours et Gernet, 2012). Ainsi, travailler implique une mobilisation de soi, de son intelligence et de sa sensibilité, et ce processus peut mener à une implication en profondeur de la subjectivité, jusqu'à ce que l'on « fasse corps » avec la tâche, l'outil ou l'objet technique (Dejours, 2009). L'idée centrale du travail vivant est que ce dernier ne consiste pas uniquement à produire,

mais à se transformer soi-même dans l'accomplissement des tâches (Dejours, 2009). Dans ce contexte, cette théorie critique permet de comprendre comment les enseignantes mobilisent leur subjectivité dans le cadre de l'inclusion scolaire.

À cette approche théorique s'ajoutent deux concepts clés : l'intégration au travail et l'inclusion scolaire. Dans le cadre conceptuel proposé par Mukamurera et al. (2013), l'insertion en emploi est une composante de l'intégration professionnelle, mais nous choisissons de les traiter séparément. L'insertion en emploi fait référence aux processus et aux conditions qui permettent d'accéder à une place stable sur le marché du travail, incluant la sécurité d'emploi, qui favorise une planification à long terme (Malenfant et al., 2002 ; Paugam, 2007). Ce processus inclut l'accès à l'emploi, l'itinéraire professionnel, ainsi que les aspects économiques, comme la stabilité de l'emploi et le salaire (Mukamurera et al., 2013).

Selon Mukamurera et al. (2013), l'intégration n'est pas un événement ponctuel, mais un processus évolutif qui peut s'étaler sur plusieurs années. Elle ne se limite pas aux premières années de carrière et peut continuer tout au long de la vie professionnelle. L'intégration professionnelle est un concept multidimensionnel et progressif influencé par des perspectives économiques, sociologiques et psychologiques (Dubar, 2001 ; Mukamurera et al., 2013). Mukamurera et al. (2013) identifient cinq dimensions de l'intégration : (1) l'intégration en emploi ; (2) l'affectation et les conditions de la tâche ; (3) la socialisation professionnelle ; (4) la professionnalité, c'est-à-dire la maîtrise des savoirs et compétences ; et (5) la dimension personnelle et psychologique, qui inclut les enjeux émotionnels et affectifs, ainsi que le développement personnel.

En ce qui concerne l'inclusion scolaire, elle se distingue de l'intégration scolaire par son ambition de transformer le milieu éducatif pour répondre aux besoins de tous les élèves. Contrairement à l'intégration, où l'élève doit s'adapter au système éducatif en place, l'inclusion remet en question les pratiques pédagogiques et organisationnelles pour créer un environnement qui valorise chaque élève, quelles que soient ses particularités (Gremion et Gremion, 2024). Selon Rousseau et al. (2015), l'inclusion scolaire repose sur une vision sociale du handicap, où l'école doit s'adapter aux besoins de l'élève, en contraste avec l'approche médico-psychologique de l'intégration qui place la responsabilité de l'adaptation sur l'élève. De plus, les pratiques inclusives favorisent une collaboration entre les membres du personnel enseignant, les professionnels et les parents pour soutenir le potentiel de chaque enfant.

Méthodologie

Cet article découle d'un projet de recherche plus vaste portant sur l'intégration professionnelle et le rapport au travail des femmes en éducation préscolaire et en enseignement primaire. La méthode utilisée privilégie la compréhension des expériences subjectives à partir de données narratives (Mitchell, 1981 ; Paillé et Mucchielli, 2016), en s'appuyant sur trois stratégies de collecte de données : des entretiens individuels non structurés, des photos commentées et des entretiens de groupe.

Chaque entretien individuel a duré en moyenne une heure et demie. L'équipe de recherche a construit un guide d'entretien afin de décrire et d'annoter divers thèmes de manière qualitative. Chaque entretien a débuté par une ample question d'ouverture afin que les participantes puissent s'approprier les thématiques d'entretien (processus d'intégration professionnelle, le travail quotidien, etc.).

Je m'intéresse à la question de l'intégration au travail des jeunes enseignantes.

Pourriez-vous me parler de votre expérience ? Comment ça s'est passé pour vous votre intégration ? Qu'est-ce qui vous a amenée à choisir ce métier ?

Pourriez-vous me parler de ce que vous vivez quotidiennement au travail ?

Progressivement, en fonction de ce qu'elles ont mentionné (ou non), l'intervieweuse a posé des questions d'approfondissement ou proposé l'introduction d'un nouveau thème. Ce questionnement global a permis à la participante d'entamer l'entretien à partir de ses expériences, des sujets dont elle avait envie de parler pour raconter son histoire à partir de ce qui avait du sens pour elle (Josselson et Lieblich, 1994 ; Merriam et Tisdell, 2016).

Après chaque entretien, une méthode inspirée de la recherche par amorce photo (*photovoice*) a été employée, où les participantes ont pris et soumis six photos illustrant des situations qu'elles considéraient comme invisibles et non reconnues de leur travail. Les participantes ont envoyé les photos à l'équipe de recherche par courriel dans le mois suivant l'entretien. Ces photos, accompagnées d'un commentaire écrit, offraient une perspective visuelle et textuelle des défis rencontrés au quotidien. Cette approche¹ a

1 Pour plus de détails concernant cette méthode, voir Bilodeau et al. (2023).

permis aux enseignantes de rendre visibles des aspects de leur travail difficiles à exprimer verbalement (Courcy et al., 2016; Downey et al., 2009; Wang et Burris, 1997).

Le processus de collecte des données s'est déroulé de manière itérative, les analyses préliminaires guidant les entretiens suivants. Une fois les entretiens individuels et les photos commentées analysés, deux entretiens de groupe ont été réalisés sur la plateforme TEAMS avec des participantes volontaires. Ces entretiens de groupe, d'une durée d'une heure et demie chacun, ont permis de présenter et de discuter des résultats préliminaires, notamment ceux liés à l'inclusion pour tous, ainsi que d'affiner et d'enrichir l'analyse grâce aux réflexions partagées par les participantes. Les entretiens collectifs ont favorisé une dynamique collaborative, caractéristique des approches féministes qui valorisent la voix des femmes et cherchent à atténuer les rapports hiérarchiques entre les chercheuses et chercheurs et le sujet (Bryman et al., 2009).

La description générale des participantes

Le recrutement s'est fait progressivement, en fonction des entretiens et des analyses. Une diffusion initiale a permis d'entrer en contact avec des enseignantes par l'intermédiaire de personnes de référence, puis une annonce a été diffusée sur les réseaux sociaux dans des groupes Facebook rassemblant notre population cible.

Les 25 participantes recrutées travaillent en éducation préscolaire ou enseignent au primaire dans des écoles publiques de la province de Québec, réparties sur 13 centres de services scolaires et à différents niveaux, allant de la maternelle à la 6^e année. Il n'est pas possible de présenter le profil des participantes dans un tableau, puisque leur situation d'emploi varie considérablement au cours de l'année, voire du mois ou de la semaine, avec des contrats de travail souvent précaires, des postes à temps partiel et des tâches diversifiées. Certaines enseignantes occupent aussi des classes de plusieurs niveaux scolaires, tandis que d'autres effectuent des tâches de soutien ou font de la suppléance.

L'âge des participantes varie de 26 à 45 ans, avec une moyenne de 32 ans. Elles sont toutes diplômées d'un baccalauréat en éducation et détiennent un brevet d'enseignement obtenu entre 2004 et 2018. Sur les 25 participantes, 7 avaient obtenu leur permanence, 7 avaient un poste, et 11 étaient en situation précaire. Le délai pour obtenir un poste varie entre trois et neuf ans, avec une moyenne de cinq ans. Considérant les années de retrait pour les grossesses ou de maladie, les changements de centre de services sco-

laire ou les nombreux changements de poste, ces enseignantes étaient encore en processus d'intégration professionnelle, au sens défini par Mukamurera et al. (2013) dans le cadre conceptuel, même plusieurs années suivant leur embauche.

Le traitement et l'analyse des données

L'analyse qualitative s'inscrit dans une approche interprétative et compréhensive, en utilisant les catégories conceptualisantes de Paillé et Mucchielli (2016) pour théoriser les phénomènes au fur et à mesure de la recherche. L'examen phénoménologique des matériaux a permis de mobiliser une écoute sensible des matériaux en lisant et en relisant avec attention les transcriptions des entretiens (Paillé et Mucchielli, 2016; Tengelyi, 2006). Cette stratégie est appliquée à tous les matériaux empiriques (entretiens et photos) et suit un processus dynamique d'allers-retours entre les collectes et les analyses.

Les catégories conceptualisantes sont créées à partir des propos issus des entretiens individuels et des photographies commentées des participantes, permettant de nommer et de comprendre les phénomènes observés. L'analyse commence dès le premier entretien et la réception des photos, avec une analyse verticale de chaque entretien, suivie de comparaisons horizontales entre les différents entretiens. Ce processus progressif permet de relier les données aux cadres théoriques et de faire émerger de nouvelles théories à partir des expériences partagées par les participantes.

Au total, 20 participantes ont soumis 75 photos accompagnées de commentaires portant sur différentes thématiques, notamment l'inclusion pour tous. Les photos ont été prises avec leur cellulaire et transmises principalement par Messenger, puis associées à leur entretien individuel. Parmi les cinq participantes n'ayant pas soumis de photos, deux étaient en congé de maternité, deux effectuaient de la suppléance sporadique et une n'était plus en classe en raison de la fermeture des écoles entraînée par la pandémie de COVID-19. En combinant les analyses des entretiens et des photos commentées, cette méthode met en lumière les aspects invisibles du travail, notamment les enjeux liés à la relation affective avec les élèves, au travail de soin et de sollicitude (*care*), et à l'articulation des sphères de travail et de vie personnelle. Le processus contribue à une compréhension approfondie des dynamiques du travail des enseignantes, révélant des éléments souvent négligés dans la littérature scientifique.

En ce qui concerne la validité et la fiabilité, la méthode d'interprétation a fait l'objet de nombreuses discussions auprès de collègues et est encadrée par un processus collectif de validation et de réfutation (Dejours, 1980). La validation et la réfutation se font directement par les participantes à partir de l'entretien collectif. D'abord, l'équipe de recherche présente les résultats de l'analyse préliminaire des entretiens individuels et des données photographiques au groupe. Cette présentation mène à des élaborations, des interprétations, des hypothèses, des thèmes et des commentaires, au fur et à mesure du déroulement de la discussion, qui font l'objet d'un rejet ou d'une reprise et qui peuvent être élargis par l'apport de nouveaux matériaux d'analyse (Dejours, 1980). Dans un souci d'anonymat, des prénoms fictifs remplacent les prénoms des participantes.

Résultats : l'inclusion pour tous, un idéal confronté à la réalité du terrain lors du processus d'insertion en emploi

Les résultats de cette étude mettent en lumière les défis complexes auxquels sont confrontées les enseignantes en début de carrière lors de leur insertion en emploi et de leur intégration professionnelle, particulièrement dans un contexte où l'inclusion scolaire est promue comme un idéal éducatif et éthique. Les participantes décrivent souvent ce processus d'insertion, qui passe par des étapes telles que la suppléance, les listes de rappel et l'accès progressif à des postes stables, comme incertain et exigeant. Elles signalent une précarité prolongée, marquée par des conditions d'emploi instables, une mobilité forcée entre différents établissements, et des interruptions liées à des projets personnels ou aux exigences administratives. Ces circonstances amplifient les sentiments d'insécurité et d'isolement, compromettant leur sentiment d'appartenance et leur stabilité professionnelle.

Plusieurs expériences marquent l'intégration professionnelle en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ces expériences concernent notamment l'idée de « toujours tout recommencer », celle de ne pas vraiment avoir le choix, la précarité financière, la centralité du lien affectif à l'élève et le mythe des longs congés auxquels s'ajoutent les difficultés à s'absenter du travail, et l'impression que le temps de travail commence et ne s'arrête jamais.

Parmi ces enjeux se trouvent aussi ceux reliés à l'inclusion pour tous. Il semble pertinent de mentionner que, pour plusieurs participantes, les expressions « inclusion pour tous » et « intégration pour tous », de même que « classe ordinaire » ou « classe

régulière» étaient fréquemment interchangeables au fil de leur discours, soit un phénomène qui transparaît dans certaines citations. Les expériences liées à l'inclusion pour tous se démarquent de plusieurs façons des autres enjeux : par leur récurrence, c'est-à-dire par la fréquence à laquelle les enseignantes abordent ce sujet, parfois en y revenant à plusieurs reprises dans un même entretien, ainsi que par le temps investi à décrire certains événements ou la quantité de détails et la qualité des expériences racontées. L'inclusion pour tous se démarque aussi par les émotions suscitées qui s'expriment par des changements du débit ou de l'intonation de la voix, par exemple, parler à voix basse, parler rapidement, s'emporter, avoir un trémolo/étrangement dans la voix ou prendre des pauses pour se ressaisir. Pour quelques enseignantes, les expériences racontées sont tellement souffrantes qu'elles ont pleuré en se les rappelant.

Une diversité croissante d'élèves

Les témoignages des participantes révèlent la perception d'une hétérogénéité accrue des élèves, qui requiert des ajustements pédagogiques et organisationnels variés. Les résultats s'organisent autour de trois catégories principales d'élèves nécessitant des mesures d'inclusion : (1) les élèves immigrants récents, (2) les élèves issus de milieux défavorisés, et (3) les élèves EHDAA.

Les élèves immigrants récents

Les participantes perçoivent que l'inclusion des élèves immigrants est influencée par leur niveau de maîtrise du français et leur familiarité avec les normes scolaires. Deux sous-catégories se dessinent : (1) les immigrant[e]s ayant des acquis scolaires adaptés, ces élèves, bien qu'exigeant des ajustements mineurs (adaptation des contenus pédagogiques, vérification des acquis), sont généralement intégrés sans difficulté majeure ; (2) les immigrant[e]s ayant des besoins d'adaptation importants : les élèves ne maîtrisant pas le français ou les règles sociales demandent des efforts considérables, tant en gestion de classe qu'en accompagnement individuel. Ces situations, combinées à des retards ou à des insuffisances dans l'attribution des ressources, créent une surcharge de travail. Gabrielle partage une expérience marquante :

Il y a une cocotte qui nous est arrivée à la fin novembre. Elle ne parlait ni français ni anglais [...] Je n'enseignais pas, je lui montrais comment vivre.

[...] Elle léchait les pattes de la table, jouait dans les cheveux des autres, faisait des bruits de bouche. Et là-dessus, j'en avais 17 autres à m'occuper.
(Gabrielle, entretien individuel)

Les élèves issus de milieux défavorisés

Ces élèves, souvent surreprésentés dans certaines écoles, cumulent des défis liés à des contextes de vie précaires (négligence, violence, insécurité alimentaire). Ces conditions affectent leur bien-être général et leur capacité d'apprentissage. Les participantes rapportent que des élèves manquent de nourriture, de vêtements appropriés ou de stimulation cognitive précoce. Ces besoins non comblés exigent des interventions fréquentes et urgentes.

Ils n'ont pas de nourriture, ils n'ont pas de bobettes, pas de bas, pas de collation. Ça fait cinq jours qu'ils portent les mêmes vêtements. Certains ont doublé leur maternelle, non parce qu'ils manquaient des journées, mais parce qu'ils n'étaient pas prêts cognitivement. (Gabrielle, entretien individuel)

Les élèves ayant des besoins particuliers (EHDAA)

La troisième catégorie qui se dégage de la perception des participantes regroupe les élèves ayant des besoins particuliers, comme les élèves EHDAA. Ces élèves se voient attribuer un code (ou cote) qui se divise selon trois catégories : élèves en difficulté d'adaptation, élèves en difficulté d'apprentissage et élèves handicapés, chaque catégorie étant divisée selon des diagnostics spécifiques. Ces codes viennent avec des mesures d'accompagnement spécifiques et influencent le ratio d'élèves dans la classe. Ces besoins particuliers incluent les élèves ayant une dyspraxie, une dysphasie, une dyslexie, un trouble du spectre de l'autisme (TSA), les élèves ayant un trouble d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/TDAH) et les élèves ayant un trouble de comportement (TC). En ce qui concerne ces derniers, plusieurs enseignantes utilisent l'expression « se désorganiser » pour qualifier le moment où le comportement d'un élève passe d'un état qu'elles considèrent comme acceptable à un état non acceptable, nuisant au fonctionnement de la classe. Ainsi, un ou une élève se « désorganise » quand il ou elle entre en état de crise et que les participantes jugent que le comportement de l'élève

nécessite l'intervention d'une technicienne en éducation spécialisée (TES) ou d'une orthopédagogue afin que l'enseignante puisse s'occuper du reste de la classe. De manière générale, les participantes soulèvent que, parmi les diverses catégories d'élèves ayant des besoins particuliers, ceux et celles ayant des troubles de comportement représentent une source de souffrance particulièrement pénible : « Les enfants qui ont des troubles de comportement, qui n'écoutent pas [...] il y a beaucoup d'opposition [...]. Ce n'est pas les difficultés d'apprentissage qui me font pleurer à la fin de ma journée, mais les comportements » (*Patricia*, entretien individuel).

De l'illusion à la réalité : la gestion de l'hétérogénéité et la perception de surcharge de travail liée aux mesures d'adaptation en classe inclusive

Malgré les avancées dans les mesures d'inclusion et leur intégration progressive dans les programmes de formation, les participantes entrant en milieu scolaire conçoivent initialement la classe dite « ordinaire » comme un espace relativement homogène, caractérisé par des élèves ayant des niveaux similaires d'acquis, de maturité émotionnelle et de comportement. Cette conception, souvent façonnée par leurs stages ou par des idées préconçues, est rapidement confrontée à la réalité du terrain. Les participantes constatent rapidement des décalages importants entre leur perception initiale et la diversité réelle des élèves dans les classes préscolaires et primaires.

Un constat récurrent parmi les participantes est la perception de l'impact disproportionné que peuvent avoir un ou quelques élèves ayant des besoins particuliers sur la dynamique du groupe. Plusieurs considèrent que ces élèves, par leurs besoins spécifiques, peuvent transformer une classe perçue comme « ordinaire » en un environnement complexe, difficile à gérer et émotionnellement éprouvant :

dès qu'il y a un enfant dans la classe qui a des besoins comme ça, je suis désolée de l'expression, mais ça fout en l'air l'année scolaire de tous les autres. Parce que moi, je n'aurai pas le temps de m'occuper des autres amis [...]. Alors, observer en contexte où se situe chaque enfant dans son développement global, non. Je suis seulement en train de vérifier s'ils sont en sécurité parce que j'ai un ami qui peut exploser à tout moment. (*Patricia*, entretien individuel)

Pour ces enseignantes en intégration professionnelle, l'inclusion pour tous les élèves ayant des besoins particuliers suscite de multiples défis d'adaptation dans la classe, soit des éléments dont elles ne percevaient pas l'ampleur avant d'entrer sur le terrain. Ceci concerne les difficultés, mais aussi les récompenses lorsqu'un élève ayant des besoins particuliers réussit. Certaines enseignantes ont mentionné des défis liés à l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins de plusieurs élèves, et ce, alors qu'elles connaissent peu les ressources disponibles ou ne recevaient qu'un minimum de ressources et d'aide de la part du personnel de soutien, notamment parce qu'elles n'étaient que de passage, qu'elles ne connaissaient pas encore le milieu et les collègues, ou par manque de ressources personnelles ou organisationnelles.

Par ailleurs, l'adaptation de l'espace physique de la classe est souvent perçue comme un impératif administratif pour répondre aux besoins variés des élèves, plutôt que considérée comme faisant partie intégrante du travail d'enseignement. Des aménagements, tels que des coins « calmes », des pédaliers sous les bureaux ou des ballons rebondissants, sont organisés pour favoriser l'intégration et le bien-être des élèves. Certaines mesures plus spécifiques, comme la création d'un coin Lego pour un élève en retard d'apprentissage ou d'un espace sensoriel pour calmer des élèves en crise, reflètent une créativité et un engagement importants de la part des enseignantes. Bien que ces initiatives puissent s'avérer gratifiantes, elles sont également souvent perçues comme une charge de travail supplémentaire.

Cependant, ces défis ne se limitent pas à des difficultés. Les participantes rapportent également des moments gratifiants liés aux réussites des élèves, même si ces derniers nécessitent des efforts importants. Ces observations accentuent l'importance d'un soutien accru, en ressources tant humaines que matérielles, ainsi que d'une formation initiale et continue plus alignée sur la réalité complexe des classes inclusives. Une réflexion approfondie sur les pratiques d'inclusion et sur les ressources disponibles apparaît essentielle pour garantir un environnement d'apprentissage équitable et enrichissant pour tous les élèves.

La violence en classe : un défi parfois omniprésent dans l'inclusion scolaire

Les expériences relatées par les enseignantes dénotent que la violence occupe une place centrale dans leur quotidien professionnel, en particulier dans le cadre de l'inclusion pour tous et de la gestion des élèves ayant des besoins particuliers. Ces récits mettent en lumière des réalités difficiles où la violence prend diverses formes : physique, verbale, envers l'espace physique de la classe ou envers soi-même. Les participantes décrivent des épisodes marquants qui témoignent de l'impact émotionnel et professionnel de ces situations. Pour plusieurs, ces expériences de violence s'accompagnent d'un sentiment d'impuissance, aggravé par le manque de ressources et de soutien adéquat. La fréquence de ces incidents, combinée à la perception d'un isolement face à ces défis, contribue à une désillusion croissante. Ces récits soulignent également un paradoxe : bien que les enseignantes adhèrent aux principes de l'inclusion, elles dénoncent vivement l'absence de moyens pour les soutenir, ce qui exacerbe les tensions et compromet leur bien-être, ainsi que la qualité de l'éducation offerte aux élèves.

La violence physique

Les participantes font le récit de nombreux épisodes de violence physique, qu'il s'agisse d'agressions dirigées contre elles-mêmes, leurs collègues ou leurs élèves. Ces épisodes incluent des menaces ou des actes impliquant des objets, tels que des livres, des ciseaux ou du mobilier, ainsi que des agressions physiques directes entre les élèves. Certaines enseignantes décrivent des scènes particulièrement troublantes où des élèves ont craché sur elles, mordu des membres de l'équipe de soutien ou même attaqué violemment des camarades. Une participante illustre cette réalité :

j'ai des élèves qui m'ont déjà craché au visage. J'ai des élèves qui ont mordu ma TES. Il y en a qui me frappent, qui frappent les murs, qui frappent les autres élèves. J'ai déjà vu un élève étouffer un autre enfant. Un autre élève a embarqué par-dessus l'autre et le frappait à gros coups de poing. (Aurélié, entretien individuel)

La violence verbale

Certaines rapportent aussi des situations de violence verbale dirigée envers un ou une élève, l'enseignante ou un membre de l'équipe de soutien. Ainsi, certaines enseignantes mentionnent fréquemment se faire traiter par des élèves de « pute », de « grosse vache », de « conne » ou se faire dire qu'elles sont « gossantes » ou « emmerdantes ». Ces mots, prononcés avec une agressivité marquée, affectent profondément le bien-être des enseignantes et perturbent l'harmonie de la classe.

La violence envers l'espace physique

La violence peut aussi s'exprimer par la destruction de l'espace physique de la classe. Lorsqu'un ou une élève se désorganise, il lui arrive de renverser du mobilier, de casser du matériel ou de mettre la classe sens dessus dessous. Une enseignante décrit l'état de sa classe après une crise :



Raphaëlle – photo commentée envoyée par courriel le 28 février 2020 à 15h20

La vue de la classe après la crise mouvementée d'un élève TSA. J'étais en période « libre », mais j'ai dû prendre le temps de calmer mon élève, de l'accompagner pour ramasser et de le ramener dans le cours du spécialiste. Je n'ai pas été en mesure de faire le travail que j'avais planifié ce jour-là, je l'ai fait le soir à la maison.

La violence envers soi-même

Les participantes racontent que certain[e]s élèves manifestent des comportements autodestructeurs, mettant leur propre vie en danger. Ces épisodes incluent des menaces de suicide en classe, des tentatives de fuite ou des comportements risqués, comme vouloir sauter par une fenêtre. Ces situations anxiogènes demandent une vigilance constante de l'enseignante, qui doit simultanément gérer l'élève en crise et assurer la sécurité du reste du groupe. Cependant, plusieurs participantes déclarent se sentir démunies face

à ces situations, notamment en raison de l'interdiction d'intervenir physiquement sans formation spécialisée, une qualification rarement obtenue.

Des participantes énoncent des situations de violence de l'élève envers soi-même pouvant mettre sa vie en danger, telles des menaces de suicide dans la classe, de sauter par la fenêtre, ou de s'enfuir de la classe ou de l'école. Les participantes rapportent que ces situations sont particulièrement anxiogènes, car l'enseignante doit à la fois s'occuper de l'enfant en difficulté et garder le contrôle de sa classe. De plus, quelques enseignantes expliquent qu'à leur centre de services scolaire, elles n'ont pas légalement le droit d'utiliser leur force physique pour restreindre un enfant si elles n'ont pas une formation spécifique en la matière, ce qu'une seule enseignante a mentionné spontanément posséder au moment des entretiens. Ainsi, plusieurs précisent ne pas avoir légalement le droit de toucher un enfant qui se désorganise, par exemple, en lui enlevant l'objet qu'il ou elle menace de lancer, en restreignant ses mouvements lorsqu'il ou elle s'attaque physiquement à un ami ou une amie, etc. Dans la majorité des cas, le protocole demande de hausser la voix de façon autoritaire ou d'appeler au secrétariat en appuyant sur ce que plusieurs appellent le « bouton de panique », soit l'interphone, pour demander de l'aide en espérant qu'une technicienne en éducation spécialisée accoure rapidement, ce qui n'était, semble-t-il, pas souvent le cas. Certaines expliquent que, lorsque les interventions préventives ne fonctionnent pas ou qu'elles ne savent pas quoi faire, parce qu'elles ne connaissent pas bien les élèves ou le milieu en raison de leur précarité d'emploi, la solution accessible est parfois de sortir tous les élèves de la classe et de laisser l'élève se désorganiser seul dans le local afin qu'il ou elle ne blesse personne. L'enseignante et le reste de la classe attendent alors, dans le corridor ou dans un local adjacent, l'intervention d'une personne autorisée.

En somme, plusieurs participantes indiquent avoir très peu de moyens pour gérer elles-mêmes les situations de violence en classe, si ce n'est de crier, d'appeler à l'aide à l'interphone ou d'évacuer les élèves de la classe en attendant l'intervention d'une TES. De plus, elles mentionnent que ce dernier moyen génère beaucoup de stress, tant pour l'enseignante que pour les élèves. Elles précisent que ce moyen représente une grande perte de temps d'enseignement pour l'ensemble du groupe qui « subit » la crise et qu'il nécessite des efforts considérables de la part de l'enseignante pour garder le reste du groupe calme et le ramener à la tâche une fois l'épisode terminé. Plus largement, les enseignantes disent être souvent laissées à elles-mêmes pour faire face à la violence

qu'elles subissent ou à laquelle elles sont exposées. Elles expliquent que ces situations sont fréquemment ignorées ou invisibilisées par l'administration, qui leur demande de trouver des solutions par elles-mêmes, et qu'elles sont difficiles à expliciter aux collègues lorsqu'elles ne les connaissent pas encore. En outre, elles perçoivent que, de façon générale, ces situations empirent avec les années.

Les conséquences de ces expériences de violence sont profondes et multiformes. Des participantes rapportent un choc émotionnel intense et une perte de sens dans leur travail. Le décalage entre leurs aspirations professionnelles, centrées sur la relation affective avec les élèves, et la réalité du terrain, souvent marquée par des crises à répétition, est la source d'une grande désillusion. Une enseignante exprime son désarroi :

Je veux dire un gros mot, mais (pause) *bullshit* ! Vous voulez faire l'inclusion pour tous ? Parfait ! Donnez-nous les ressources. Mais là, l'intégration se fait de façon sauvage ! Parce que l'enfant qui a des besoins particuliers, il n'est pas heureux dans la classe. Moi, je vis des journées très difficiles, les autres enfants ont peur. Les autres enfants ne bénéficient pas de l'enseignement, des services éducatifs auxquels ils ont droit. Alors l'intégration pour tous, telle qu'elle est faite en ce moment, très malheureusement, *bullshit* ! (Patricia, entretien individuel)

Par ailleurs, les participantes constatent une normalisation progressive des situations violentes en raison de leur fréquence. Certaines enseignantes se disent « chanceuses » lorsqu'elles n'ont qu'un ou deux épisodes violents par semaine, ou lorsqu'elles passent une journée sans se faire insulter. Ce phénomène de banalisation est particulièrement préoccupant, car il traduit une résignation face à des situations qui devraient être inacceptables.

En outre, la répétition de ces crises et le manque de soutien amènent plusieurs enseignantes à revoir à la baisse leurs attentes professionnelles, notamment en ce qui concerne la création de liens affectifs avec les élèves ou l'atteinte de leurs objectifs pédagogiques. Cela contribue à une détérioration de leur identité professionnelle et à un sentiment de frustration croissant.

Le soutien en classe : un combat constant

Les données issues des entretiens réalisés auprès d'enseignantes en insertion en emploi au préscolaire et au primaire indiquent que l'obtention de soutien en classe est fréquemment décrite à travers un vocabulaire évoquant la lutte et le combat. Des termes comme «se battre», «aller au front» ou «tenir bon» reviennent régulièrement dans les discours des participantes. Ces enseignantes témoignent que l'accès à un soutien adéquat pour les élèves ayant des besoins particuliers est ardu, en ce qui concerne tant la fréquence que la durée.

Ce manque de soutien se manifeste notamment dans le processus de dépistage des élèves en difficulté. Les enseignantes, particulièrement celles travaillant auprès des enfants de maternelle (quatre et cinq ans) et des premières années du primaire, déclarent qu'il leur revient souvent d'observer et d'évaluer certains élèves pour détecter des besoins particuliers, en raison de l'absence fréquente de diagnostics officiels à l'entrée à l'école. Elles jugent que cette tâche s'ajoute à leur charge de travail régulière :

Il y en a qui arrivent avec des hypothèses de diagnostic, et c'est là qu'il faut travailler plus fort [...]. Il faut que j'essaie d'aller chercher le plus d'informations possible en essayant de ne pas négliger le reste de la classe, parce que j'en ai des très forts. Les écarts ici, toutes classes confondues, il n'y a pas de juste milieu. C'est vraiment des extrêmes. (Kelly, entretien individuel)

Sans diagnostic officiel ni code EHDAA, les participantes expliquent que ces élèves sont considérés comme «réguliers» dans le ratio de la classe et que, par conséquent, ils ne bénéficient pas du soutien requis. Même lorsqu'un code leur est attribué, les enseignantes signalent que le soutien prévu (TES, orthophonistes, psychoéducatrices) est souvent insuffisant ou irrégulier, faute de ressources humaines ou en raison d'un manque de coordination. Une participante décrit cette réalité avec frustration :

Ah ! bien des TDAH, j'en avais plein là ! Mais ça, ce n'est rien. Ce n'est pas un code majeur. Si tu n'as pas un TSA, pis encore là, le TSA, il n'est même pas accompagné à temps plein là. Oublie ça. [...] Une fois que tu as la langue à terre, que tu es épuisée, que tu as brailé au moins trois fois au bureau du directeur, tu vas peut-être avoir des heures de TES. (Bianca, entretien individuel)

Les participantes mettent également en évidence le rôle crucial des parents dans le soutien des élèves en difficulté. Elles estiment qu'une bonne collaboration parent-enseignant peut faciliter la gestion des élèves EHDAA. Cependant, plusieurs enseignantes font état d'un manque de soutien parental : certains parents manquent d'outils, se sentent excédés par les besoins de leur enfant ou refusent de procéder à des évaluations ou de suivre les recommandations scolaires. Ces échanges, souvent émotionnellement chargés, engendrent du stress et de l'anxiété chez les enseignantes, qui se sentent responsables des résultats des élèves malgré des conditions d'enseignement loin d'être idéales.

Dans ce contexte, des enseignantes développent des stratégies pour se protéger et légitimer leurs demandes d'aide. Certaines s'entourent de la direction ou d'une équipe de soutien pour former un « front commun ». D'autres adoptent une approche plus documentée, accumulant des preuves et des observations détaillées sur le développement de l'élève. Elles décrivent ce processus comme un véritable combat, nécessitant un investissement émotionnel et professionnel considérable, souvent invisible et non rémunéré. Cette nécessité constante de se défendre et de justifier leurs actions est une source de frustration.

Certaines participantes mentionnent qu'avec le temps, cette lutte perpétuelle pour obtenir du soutien en classe peut engendrer un sentiment croissant d'impuissance et d'injustice. Les enseignantes rapportent que, dans ce contexte, elles ne peuvent ni offrir un enseignement de qualité aux élèves ni répondre adéquatement aux besoins des élèves ayant des difficultés. Cette situation affecte également l'ensemble du groupe, qui « subit » les lacunes du système.

La réussite pour tous ou le nivellement vers le bas : enjeux éthiques et défis

Les données recueillies à travers des entretiens menés auprès d'enseignantes en insertion en emploi au préscolaire et au primaire révèlent que les conditions de travail liées à l'inclusion pour tous, combinées à une perception d'absence de formation et de soutien adéquats, suscitent de profondes remises en question. Elles s'interrogent non seulement sur leur rôle professionnel et les idéaux qui ont motivé leur choix de carrière, mais aussi sur les valeurs fondamentales du système éducatif, comme l'égalité des chances et l'idée de la réussite pour tous. Ces réflexions émergent dès leurs premières expériences en

milieu scolaire, notamment lors des stages ou des suppléances, où elles sont confrontées à des décalages importants entre les attentes organisationnelles, ce qui est réellement faisable et leurs idéaux, notamment en ce qui concerne le lien affectif avec les élèves ou le partage des savoirs.

Plusieurs enseignantes en intégration professionnelle remettent en question l'équité du traitement des élèves en classe, faisant remarquer que l'attention et les efforts sont souvent surinvestis auprès des élèves ayant des besoins particuliers, parfois au détriment des élèves dits «réguliers». Ces enseignantes perçoivent ce déséquilibre comme une injustice et constatent que l'hétérogénéité grandissante des classes rend difficile l'adaptation du programme éducatif aux besoins diversifiés des élèves. Cela soulève des doutes quant à la capacité du système à offrir un environnement permettant à chaque enfant de développer son plein potentiel :

C'est comme si toute notre énergie était mise sur ceux qui ont de la difficulté, sur ceux qui ont des troubles de comportement, mais les élèves moyens, ils sont comme de passage. On dirait qu'on n'a pas le temps de les voir aller. (Hannah, entretien individuel)

Certaines participantes affirment que l'augmentation des élèves rencontrant des difficultés comportementales contribue à un nivellement vers le bas. Ces élèves monopolisent une grande partie de l'attention du personnel de soutien, limitant leur disponibilité pour intervenir directement sur les apprentissages. Tanya illustre ce constat : «Il y a tellement de problèmes de comportement que les techniciennes n'ont même pas le temps de s'asseoir pour aider à régler les problèmes d'apprentissage» (Tanya, entretien individuel).

Face à ces défis, plusieurs enseignantes en viennent à remettre en question la qualité de l'enseignement dispensé dans les classes inclusives. Elles se demandent si les mesures d'adaptation mises en place permettent réellement à tous les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, de bénéficier d'un environnement d'apprentissage propice à leur développement optimal.

L'inclusion pour tous : un projet inclusif soutenu, mais critiqué pour ses lacunes

Les données recueillies lors des entretiens menés auprès d'enseignantes en intégration professionnelle au préscolaire et au primaire montrent que, malgré les nombreux défis associés à l'inclusion pour tous, ces enseignantes ne rejettent pas ses principes fondamentaux. Au contraire, elles expriment une adhésion claire aux idéaux de cette vision inclusive, basée sur l'équité et l'accès pour tous. Cependant, elles critiquent vivement l'absence de moyens adéquats pour la soutenir.

Les témoignages des participantes révèlent qu'elles perçoivent que les classes dites « ordinaires » ne reflètent plus leur appellation en raison de la diversité croissante des élèves, incluant de nombreux élèves ayant des besoins particuliers. Cette situation, combinée à la perception d'une surcharge de travail causée par les mesures d'adaptation en classe, aux situations fréquentes de violence, à la nécessité de « se battre » constamment pour obtenir du soutien et au phénomène de nivellement vers le bas, suscite de nombreux questionnements. Les enseignantes interrogées remettent en cause les fondements mêmes de leur rôle, la mission du système éducatif québécois, et les conditions nécessaires pour assurer une véritable inclusion. Pour certaines, ces difficultés les poussent même à envisager de quitter la profession.

Une participante résume cette dualité entre l'adhésion aux principes de l'inclusion et la frustration face à l'absence de ressources :

On est toutes d'accord pour dire : « je suis pour l'inclusion », mais il faut des ressources. [...] Tu sais, là, c'est assez l'inclusion. On est en train de perdre toutes nos profs. Ce n'est pas compliqué. On va frapper un mur. (Isabelle, entretien individuel)

Ces témoignages reflètent un certain pessimisme chez les enseignantes en début de carrière, pour qui l'inclusion pour tous est perçue comme un projet inachevé et une source de grande souffrance professionnelle. Elles considèrent que, sans ressources adéquates et sans soutien systémique, ce projet risque de continuer à nuire à leur bien-être et à la qualité de l'éducation offerte aux élèves.

Discussion : inclusion scolaire et précarisation des enseignantes, tensions entre l'idéal et la réalité

Les résultats de cette recherche mettent en évidence une précarisation profonde et multidimensionnelle du travail des enseignantes en insertion en emploi au préscolaire et au primaire, exacerbée par les nouvelles formes d'organisation du travail valorisant l'autonomie, la performance et la gestion axée sur les résultats (Maranda et Viviers, 2017 ; Paugam, 2007). Toutefois, il est essentiel de souligner qu'il ne s'agit pas de blâmer les élèves ayant des besoins particuliers pour les défis rencontrés, mais plutôt d'interroger les cadres organisationnels et pédagogiques qui façonnent l'inclusion scolaire et la formation des enseignantes et enseignants. En effet, ces résultats soulignent l'écart marquant entre l'idéal professionnel d'une classe dite « ordinaire » et la diversité réelle des élèves dans les classes inclusives.

La précarisation et les attentes irréalistes

Une première dimension de cette précarisation réside dans les attentes irréalistes envers les nouvelles enseignantes. Comme le montrent Karsenti et al. (2013) et Mukamurera et al. (2019), ces enseignantes sont souvent perçues comme des expertes dès leur entrée en fonction, bien que leurs compétences soient encore en développement. Nos résultats confirment cette analyse : il est attendu des nouvelles enseignantes qu'elles gèrent des classes complexes, adaptent leur pédagogie à l'hétérogénéité des élèves, intègrent les principes d'inclusion et répondent aux exigences organisationnelles, le tout, bien souvent, sans ressources suffisantes. Ces attentes reflètent un discours valorisant l'autonomie et l'autocontrôle, qui, bien que normalisé, devient un outil de pression organisationnelle (Britzman, 2003 ; Maranda et Viviers, 2017).

En outre, la gestion des besoins particuliers des élèves — notamment les troubles de comportement et les situations de violence — illustre les tensions entre le travail prescrit et le travail réel (Dejours et al., 2018). Alors que les orientations ministérielles préconisent une inclusion pour tous, les données révèlent que les enseignantes doivent improviser ou adapter des solutions pour compenser les manques structurels, générant une surcharge émotionnelle et professionnelle. Ce phénomène exacerbe leur sentiment d'impuissance et de désillusion, particulièrement dans les milieux défavorisés ou les classes regroupant plusieurs élèves à besoins particuliers (Tardif et Mukamurera, 2017).

Une révision de la formation et des perceptions

Les enseignantes interrogées témoignent d'une inadéquation entre leur formation initiale et les défis de la réalité du terrain. Une meilleure compréhension des compétences professionnelles et de la terminologie présentées dans le *Référentiel de compétences professionnelles* du personnel enseignant (MEQ, 2020) pourrait contribuer à réduire cette dissonance. Par exemple, la compétence 7, qui valorise la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, et la compétence 13, qui promeut les pratiques inclusives comme une responsabilité éthique, offrent des repères pour intégrer pleinement les mesures d'inclusion dans le rôle professionnel des enseignantes. Plutôt que de percevoir ces tâches comme une surcharge, elles pourraient être reconnues comme faisant partie intégrante du travail d'enseignant.

Ces résultats résonnent avec les travaux de Plaisance (2024), qui montrent que le discours spontané des enseignantes en intégration professionnelle révèle des clivages persistants entre les élèves dits « réguliers » et ceux perçus comme « d'inclusion ». Les expériences partagées et présentées au fil de cet article traduisent une vision encore segmentée, où l'inclusion demeure une mesure exceptionnelle et non la norme. Ces propos ne reflètent pas une résistance des enseignantes, mais plutôt les ambiguïtés des politiques inclusives et les carences institutionnelles qui perpétuent ces divisions, comme l'a également souligné Armstrong (1998).

Les contradictions et pathologies du travail

Les résultats révèlent une contradiction fondamentale dans les politiques éducatives québécoises. Alors que l'inclusion pour tous est promue comme un idéal éthique et pédagogique, sa mise en œuvre dans un contexte de pénurie de ressources et de pressions organisationnelles produit des effets pathologiques : épuisement professionnel, remise en question identitaire et banalisation des situations de violence. Ces effets rejoignent les analyses de Maranda et Viviers (2011) sur les impacts négatifs des discours normatifs sur l'autonomie et la performance.

Des recommandations pour une inclusion soutenable

Pour répondre aux défis identifiés, il est crucial de revoir les cadres de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants afin de mieux les préparer à la gestion de l'hétérogénéité. Une sensibilisation accrue aux ressources complémentaires, un accompagnement structuré et une articulation claire entre les attentes professionnelles et les réalités du terrain sont également nécessaires. Enfin, une réflexion collective sur l'écart entre le travail prescrit et le travail réel pourrait guider des réformes visant à mieux soutenir les enseignantes et enseignants en intégration professionnelle, tout en garantissant un environnement éducatif équitable et enrichissant pour tous les élèves.

De plus, les résultats de cette recherche résonnent avec ceux de Gremion et Gremion (2024), qui soulignent que le groupe-classe sert souvent d'étalon des comportements attendus, mettant le personnel enseignant en tension entre la recherche illusoire d'un groupe homogène et l'acceptation de l'hétérogénéité naturelle des élèves. Cette tension est particulièrement palpable pour les enseignantes et enseignants en intégration professionnelle, qui, en raison de leur précarité, n'ont pas toujours les moyens ou l'expérience nécessaires pour intégrer pleinement la mission inclusive de l'école. La gestion de cette hétérogénéité implique alors une tolérance variable aux écarts des élèves par rapport aux normes du groupe-classe, ce qui exacerbe leur sentiment d'impuissance et leur charge mentale.

Conclusion

En somme, cette recherche met en lumière les tensions structurelles et organisationnelles qui entravent une inclusion scolaire véritablement équitable. Bien que les enseignantes en intégration professionnelle interrogées adhèrent aux principes de l'inclusion, elles dénoncent l'absence de moyens adéquats pour soutenir cette vision. Ces constats appellent à une refonte des discours normatifs sur l'autonomie et à un investissement substantiel en ressources humaines et matérielles. Une inclusion réussie ne peut être réalisée que dans un contexte où le personnel enseignant dispose des outils nécessaires pour accomplir sa mission avec dignité et efficacité.

Références

- Ambroise, C., Toczek, M.-C. et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation*, (46). <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Armstrong, F. (1998). Curricula, management and special and inclusive education. Dans P. Clough (dir.), *Managing inclusive education: From policy to experience* (p. 48–63). Paul Chapman.
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Lacerte, J. (2024, juin-juillet). Le concept de besoin dans la prise en compte de la diversité en éducation : essai de synthèse sur des façons de l’appréhender et des lieux de tension lors de son interprétation. *Éducation & Formation*, (e-323), 88–102. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=43&page=3>
- Bilodeau, K, Giguère, É. et St-Arnaud, L. (2023). L’utilisation des photos commentées pour approfondir l’analyse et la compréhension du travail salarié et domestique des enseignantes. *Recherches qualitatives*, 42(1), 114–136. <https://doi.org/10.7202/1100247ar>
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Boucenna, S. (2021). La différenciation, une réponse individuelle et locale à une institution scolaire traversée de tensions. *Éducation et socialisation*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13886>
- Bourdieu, P. (1966). L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325–347. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_00352969_1966_num_7_3_2934
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (2^e éd.). State University of New York Press.
- Bryman, A., Bell, E. A. et Teevan, J. J. (2009). *Social research methods* (2^e éd.). Oxford University Press.

- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P. et Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112–129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Carron, P. (2014). *De la gestion de l'hétérogénéité en formation universitaire d'enseignant-e-s du secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].
- Comité provincial de l'enfance inadaptée [COPEX]. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : deuxième partie*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Rapport Parent]. (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II : les structures pédagogiques du système scolaire* (3^e éd.). Gouvernement du Québec. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.com.rap3>
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser? *Éducation et socialisation*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- Courcy, I., des Rivières-Pigeon, C. et Modak, M. (2016). Appréhender l'invisible : réflexions sur un dispositif méthodologique élaboré pour l'analyse du travail domestique. *Recherches féministes*, 29(1), 51–69. <https://doi.org/10.7202/1036669ar>
- Cukier, A. (2017). *Travail vivant et théorie critique : affects, pouvoir et critique du travail*. Presses universitaires de France.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Le Centurion.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant 2 : travail et émancipation*. Payot et Rivages.
- Dejours, C. et Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13(1), 75–91. <https://doi.org/10.3917/nrp.013.0075>

- Dejours, C., Deranty, J.-P., Renault, E. et Smith, N. H. (2018). *The return of work in critical theory: Self, society, politics*. Columbia University Press.
- Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université : perspectives théoriques et méthodologiques* (p. 37–48). Presses universitaires de Louvain.
- Doelrasad, A. (2021). La place de la différenciation dans la préparation de cours d'enseignants de cycle 3. *Éducation et socialisation*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13750>
- Downey, L. H., Ireson, C. L. et Scutchfield, F. D. (2009). The use of photovoice as a method of facilitating deliberation. *Health Promotion Practice*, 10(3), 419–427. <https://doi.org/10.1177/1524839907301408>
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 7(1), 23–36. <https://doi.org/10.3917/es.007.0023>
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation* (4^e éd.). Presses universitaires de France.
- Gremion, F. et Gremion, L. (2021). Visions et obstacles de la différenciation pédagogique pour des enseignants secondaires débutants. *Éducation et socialisation*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13775>
- Gremion, L. et Gremion, F. (2024). L'intégration, un frein à l'inclusion? Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney et M.-P. Matthey (dir.), *Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 61–82). HEP-BEJUNE.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Josselson, R. et Lieblich, A. (1994). *Exploring identity and gender: The narrative study of lives*. SAGE.

- Kamanzi, P., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57–88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549–568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*. Canadian Association of Immersion Teachers. <https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003304dd/1/RAP-karsenti-38-2008.pdf>
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Létourneau, E. (2014, 14-15 mai). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec* [Communication]. 82^e congrès de l'ACFAS « La démographie de demain : innovations, intersections et collaborations », Université Concordia, Montréal.
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Malenfant, R., LaRue, A., Mercier, L. et Vézina, M. (2002). Précarité d'emploi, rapport au travail et intégration sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1), 111–130. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/008264ar>
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (2017, 22 novembre). *Domination symbolique et individualisation des défenses : le milieu scolaire écope* [Communication]. Rassemblement des personnes déléguées de la FAE, Palais des Congrès, Montréal. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/31065>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4^e éd.). Jossey-Bass.

- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Mitchell, W. T. (1981). *On narrative*. University of Chicago Press Journals.
- Mukamurera, J., Lakhal, 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). <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 & Formation*, (299), 13–35.
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M. et Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, article 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2012). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2012_eag-2012-fr
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5346>

- Paugam, S. (2007). *Le salarier de la précarité : les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.pauga.2007.01>
- Pereira, I. (2020). Paulo Freire ou la pédagogie critique comme agir éthique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (44), 69–84. <https://doi.org/10.4000/dse.4862>
- Plaisance, É. (2024). Les défis de l'éducation inclusive. Le vocabulaire change. Les discriminations persistent. Dans F. Gremion, L. Gremion, C. Monney, et M.-P. Matthey (dir.), *Inclusion scolaire et inégalités : perspectives plurielles et bilan sur les défis* (p. 23–60). HEP-BEJUNE.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), 185–202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Qin, L. (2021). Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Renaud, M., Riddell, K. et Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse* [Rapport de recherche] (n° 2014-AP-179083). Université du Québec à Trois-Rivières; Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_n_rapport_integration_inclusion.pdf
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8532/Sauve_Frederic_2012_memoire.pdf?sequence=4
- Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, J. D. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i1.55559>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle - Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2017). La profession enseignante et sa formation. Dans J. Marcelin et C. Montmarquette (dir.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain* (p. 151–175). Presses de l'Université Laval.
- Tengelyi, L. (2006). Introduction à la phénoménologie : le sens de l'expérience et son expression langagière. *Phénice*, 1-3(1), 1–40.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. et Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Wang, C. et Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>