

4.3 Expérience d'insertion professionnelle de la participante 3

La troisième participante de notre étude est une femme de 26 ans qui souhaitait devenir enseignante depuis son enfance : « Je n'ai jamais eu de plan B en fait. Ça a toujours été le plan A. Je ne me suis jamais posé de questions. »

4.3.1 Une formation initiale vide de sens

La participante a déjà pensé abandonner ses études durant son baccalauréat, mais ne voyant pas d'autres options de carrière, elle a poursuivi en enseignement. Celle-ci se montre critique à l'égard de sa formation initiale.

Premièrement, je trouve que c'est axé trop sur la théorie, je trouve que les gens qui nous enseignent ont eux-mêmes à 90 %, jamais enseigné au primaire. Ont beaucoup de recherche avec eux, mais très peu de terrain, ce qui fait que quand on sort je trouve qu'il y a un écart entre ce qu'on a vu à l'université et ce qu'on a en pratique. (...) Donc, quand je suis sortie de là, je trouvais qu'on n'était pas du tout préparé. En fait, à ce jour-ci, il n'y a pas grand-chose que je suis allée rechercher de mon bac pour m'aider dans ma pratique aujourd'hui. (...) Ce n'était pas assez concret, c'était trop, on était trop dans les nuages.

Selon notre participante, il semble donc que les outils liés à la formation initiale soient inadéquats en vue de s'insérer dans la profession enseignante. Elle semble soulever un manque de capacité de la part des formateurs à faire des liens théorie-pratique. La participante soulève également un manque d'outils dans le cadre de son insertion professionnelle, plus particulièrement lors du passage de l'université au marché du travail.

Heureusement, il y a des gens autour de nous parce que je veux dire, ce n'est pas écrit nulle part, il n'y a personne qui nous accompagne là-dedans. Donc, d'avoir quelqu'un l'année en haut de moi, c'est sûr ça aide, c'est du bouche-à-oreille. C'est, ah oui tel site telle date, contacte telle personne, envoie tel document. C'est écrit nulle part, donc on est vraiment laissé à nous-mêmes. On compte tous les uns sur les autres. Hey, toi tu as fait quoi ? Parce que sinon, avoir eu personne autour de moi, je, je pense que je ne serais pas encore inscrite. (...) Mais je trouve ça un peu dommage parce que, je veux dire, c'est pas comme si on avait fait un bac en administration où on a 56 choix d'emplois.

On n'en a qu'un seul. Donc, je trouve soit, c'est un manque de l'université de ne pas nous former là-dessus, nous transmettre l'information ou un manque des commissions scolaires d'essayer de nous envoyer l'information. Je ne sais pas à qui est le blâme. Mais je trouve qu'entre les deux, on est vraiment comme laissé à nous-mêmes.

La participante soutient ainsi que les universités et les commissions scolaires devraient davantage informer les nouveaux diplômés à l'égard des démarches à entreprendre à la fin de leurs études, soulignant qu'elle s'est sentie laissée à elle-même dans cette transition. Même si elle ne nomme pas spécifiquement d'outils auxquels elle aurait souhaité avoir accès, nous pouvons penser qu'elle aurait apprécié recevoir des documents ou assister à des rencontres d'information portant sur les démarches liées à l'insertion dans le milieu de l'enseignement. Ces outils auraient d'ailleurs pu l'aider à passer plus facilement des études au travail.

4.3.2 L'entrée en emploi : le stress de la suppléance

La participante a été engagée à la commission scolaire en mars 2013, soit environ un mois avant de terminer son baccalauréat. Elle rapporte que cette courte période de conciliation entre les études et l'entrée sur le marché du travail peut poser problème, particulièrement en raison d'une règle selon laquelle un enseignant qui travaille au moins soixante jours dans une année scolaire est inscrit à une liste d'attente, laquelle favorise l'accès à l'emploi.

Ouais, les journées qui restaient dans la semaine ou les après-midis quand les cours étaient le matin. C'est là, dans les temps qui restaient. Mais là, dans les cours, toujours avoir notre cellulaire proche, toujours être à l'affût parce qu'on ne veut pas rien manquer, parce qu'on s'est fait dire que si on faisait nos 60 jours dans la même année scolaire, on pouvait avoir, aller sur la liste d'attente. Donc là, on veut rien manquer, on veut tout accepter. Même on est prêt à manquer des cours pour ne pas refuser les suppléances pour que les personnes nous rappellent.

Cette règle est issue de l'entente entre la commission scolaire et le syndicat local dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs publics et parapublics (CS, 1999 et suivantes).

La participante a, bien malgré elle, manqué de peu son inscription sur la liste d'attente en juin 2013. Elle aurait souhaité se qualifier pour la liste d'attente, étant donné que, pour obtenir des tâches, « c'est sûr que ça va plus vite que si tu es juste sur la petite liste en bas de suppléance. » Elle avait accumulé quelques jours de suppléance de moins que ce qui était requis pour y accéder.

Oui, on se met à calculer le nombre de minutes, combien de jours ci, ça, ci pour finalement se rendre compte qu'on arrive très proche, mais qu'on ne l'obtient pas. J'étais genre à cinq jours. Quelque chose comme ça. 57. Je ne sais plus. Donc, les trois journées manquantes, fait que, malheureusement, je n'ai pas pu l'avoir.

Cet évènement peut expliquer en partie le fait que l'enseignante ait fait de la suppléance toute l'année scolaire suivante, soit de septembre 2013 à juin 2014. Pour la participante, la suppléance est une position qui apporte son lot de stress.

La suppléance c'est stressant donc on a hâte d'avoir un contrat, une classe à nous. (...) Je pense que c'était un mal nécessaire au sens où tout le monde passe par là, mais on a tout hâte que ça se termine parce que justement c'est une période vraiment stressante. (...) C'est un monde inconnu, je dirais. Heureusement, c'est une école que je connaissais déjà donc savoir par où entrer, elle est où la classe, c'est qui les profs, comment ils fonctionnent. J'avais déjà une bonne idée. Sur qui je peux compter, poser des questions. Tout ça, ça m'aidait. Mais, une fois rendue dans la classe encore une fois on n'a pas été préparé pour ça. Moi, de la manière que ça s'est passé, je n'avais pas de plan. (...) D'aller dans de nouvelles écoles le matin, ne pas savoir si tu travailles, ne travailles pas. Ne pas savoir elle est où l'école, le chemin, le trafic, la porte pour rentrer trouver quelqu'un, bon souvent c'est par le service de garde, trouver la classe, trouver le concierge pour t'ouvrir la classe... Tout ça, c'était trop de stress.

Pour atténuer les effets stressants de la suppléance, notre participante décide de travailler uniquement dans quelques écoles qu'elle connaît bien.

Oui, moi je suis toujours restée dans deux écoles que je connaissais bien puis je me suis associée là, ils m'appelaient tout le temps donc je pouvais combler mes

journées. (...) Tout ça, c'était trop de stress, donc je suis restée dans deux écoles.

Le stress est également financier puisque l'enseignant qui n'a pas de contrat de travail et qui fait de la suppléance n'a aucune heure de travail assurée. La participante occupera d'ailleurs un autre emploi jusqu'à ce qu'elle obtienne un contrat.

Jusqu'à tant que j'aie un contrat, j'ai eu toujours deux emplois. (...) Mais oui, par rapport à la suppléance c'est sûr que tu calcules. S'il y a des semaines où que tu ne t'es pas fait appeler beaucoup, ça a un impact sur ta paie. Donc, un impact sur tout. Donc, tu te mets à calculer : « OK, il faut que je fasse minimum tant de jours dans la semaine. » Si je veux arriver, si je n'ai pas fait tant de jours ben la semaine d'après il va falloir que je me trouve je ne sais pas quoi pour y arriver donc. On a tout le temps ça en arrière de la tête, notre paie n'est jamais la même en fait.

Cet extrait démontre que la participante vit de l'insécurité quant aux conditions financières liées à son insertion professionnelle tout comme le fait de gérer deux emplois en même temps pour arriver financièrement. Bien que notre participante se soit vue offrir de la suppléance rapidement, particulièrement grâce aux enseignants de son milieu de stage IV, et qu'elle « remplissait quand même bien [s] es semaines », celle-ci a fini par se lasser du remplacement à la journée : « C'est ça puis en septembre 2014, j'ai commencé aussi en faisant du remplacement et là en commençant à déprimer un petit peu parce que là ça faisait déjà un an et demi que je fais du remplacement. »

À l'automne 2014, son adhésion à la liste d'attente l'amène à se questionner relativement au pouvoir discrétionnaire de sa commission scolaire quant à l'octroi des contrats.

De comprendre le système aussi, il y a des gens qui ont des contrats, mais pas toi, des gens qui ont fini après qui en ont. Donc, essayer comprendre pourquoi toi tu ne te fais pas appeler, parce que tu n'es pas au bon moment à la bonne place. (...) Essayer de comprendre qui qui appelle, qui qui n'appelle pas. Moi, je n'ai pas encore de contrats alors que d'autres autour de moi en ont.

L'accès à cette liste lui faire vivre un stress supplémentaire qui l'encourage inévitablement à garder son téléphone encore plus près d'elle qu'à ses débuts en emploi.

On savait que le bassin se tenait mi-août donc on sait qu'à partir d'une certaine journée, on peut se faire appeler si on est sur la liste d'attente puisque les gens sur la liste de priorité n'ont pas pris tous les contrats. Donc, c'est d'avoir son cellulaire proche et évidemment les trois secondes où tu n'as pas ton cellulaire, c'est là qu'ils ont appelé et c'est là qu'ils ne laissent pas de message et que tu ne sais pas ce que tu as manqué comme chance. C'est ça, c'est vraiment frustrant. (...) Quand j'étais sur la liste d'attente, l'année suivante, c'est stressant parce qu'on ne sait pas si c'est une école, si c'est la commission scolaire, donc à chaque fois il y a le petit stress de « Hi, j'ai manqué un appel, est-ce que c'était un contrat ? »

4.3.3 Vers la liste priorité : un chemin parsemé d'embûches

En novembre 2014, notre participante reçoit sa première offre de contrat par le biais des ressources humaines alors qu'elle est inscrite sur la liste d'attente. D'une part, elle ne se sent pas suffisamment qualifiée pour accepter l'offre. D'autre part, cela l'embête de refuser puisqu'aucune règle n'exige de sa commission scolaire de lui octroyer un contrat par la suite. Par cette offre d'emploi, on constate une discordance entre les compétences acquises de la participante et les besoins du milieu scolaire.

Deux semaines plus tard, j'ai été appelée pour un contrat qui n'est même pas dans mon champ, c'est en francisation, je pense que c'était un 60 % de tâche dans comme huit écoles. Là, j'ai pris un 10 minutes pour réfléchir, là j'ai rappelé pour dire que bon ce n'était pas dans mon champ, je me sentais plus ou moins à l'aise de le faire. (...) Ils ne sont pas obligés de m'appeler, ma place n'est pas garantie donc j'ai refusé en lui expliquant bien que (...) oui, c'est ça, que je voulais, mais que je n'étais peut-être pas la personne pour ce contrat-là.

Heureusement, on lui offre quelques jours plus tard un contrat dans son champ de compétence. L'enseignante accepte ce contrat qui marquera son parcours de manière significative. Premièrement, le contrat de huit mois dans une classe de sixième année permet à la participante l'enclenchement du processus de probation locale. Comme elle

réussit sa probation locale, la participante se qualifie alors pour la liste de priorité en vertu de l'entente entre la commission scolaire et le syndicat local (CS, 1999 et suivantes).

Cette adhésion est soulevée comme un gain des plus importants chez l'enseignante.

Rendu là c'est comme, c'est comme de la ouate, dans le sens que tu as comme ta place assurée. Ils passent par toi s'il y a un contrat. Tu es pas mal sûr à je ne sais pas combien de pourcent d'avoir quelque chose, d'avoir un certain choix aussi là quand tu vas au bassin. Donc, tu n'es plus à la merci des appels et de l'angoisse de si je dis non elle me rappellera pas. (...) De la sécurité, du choix, de la stabilité (...) je savais que je ne ferais plus nécessairement du remplacement. Donc, tout ça ensemble fait que la liste de priorité c'est, c'est le haut de la montagne à atteindre.

Deuxièmement, l'expérience de l'enseignante en insertion professionnelle lors de ce contrat aura des répercussions quant à son avenir professionnel. D'abord, l'enseignante pense maintes fois à abandonner la profession durant cette période. Elle ne se sent pas bien au travail et ne pense alors qu'à rester pour atteindre la liste de priorité.

Ah, au moins, au moins deux, trois fois par semaine. Vraiment, ouais, la route était très longue pour revenir chez moi, donc, le nombre de fois où je suis revenue en pleurant me disant : « Je vais lâcher ça, je vais faire autre chose de ma vie. » (...) Mon chum, il trouvait que j'avais changé, je broyais du noir et que je n'étais vraiment plus moi-même. C'est lui qui m'a « shaké » et qui m'a dit : « OK là, ça ne marche plus, il faut faire quelque chose. C'est là que j'ai pris conscience que ça avait pris beaucoup de place pour ma santé mentale, c'était pas nécessairement très, très sain.

Oui, c'est sûr de me dire au moins j'ai un contrat mon but c'est de survivre, mon but c'est d'arriver à la fin de l'année puis l'année prochaine déjà ça va être beaucoup mieux. Je vais aller au bassin, je vais prendre des milieux peut-être qui me conviennent un peu, qui me conviennent.

Ensuite, son expérience, qu'elle juge très épuisante, l'amène à remettre en question ses compétences professionnelles. Tellement, qu'après avoir terminé ce contrat, elle décide de faire une pause de l'enseignement, ne se sentant pas prête à retourner sur le marché du travail, et entame des études de deuxième cycle afin de s'outiller davantage à la réalité du milieu et même de s'ouvrir des portes vers des emplois liés au domaine de l'éducation.

Donc, d'être confronté à cette réalité-là avec cette clientèle-là, avec ces élèves qui ont des difficultés de comportements et d'apprentissage particulières et de se rendre compte au fond qu'on est zéro formé pour ça, d'apprendre sur le tas, de se sentir incompétente par rapport à certaines réactions, par rapport à certaines choses. Donc, tout ça je voulais aller me former davantage pour me sentir plus compétente, pour être mieux outillée pour les aider aussi là.

Je m'en allais là en me disant que je n'étais pas prête à reprendre une classe ou à reprendre un contrat paradoxalement au fait que j'avais tellement hâte d'arriver sur la liste parce que ce que j'avais vécu, je ne m'en étais pas encore remis, donc j'ai fait le choix de me mettre non disponible pour études et d'aller à temps plein pour faire un D.E.S.S. pour aller me former davantage plutôt que de reprendre une classe parce que je ne me sentais pas prête à retourner sur le plancher.

Pour mieux me former, mais aussi m'ouvrir des portes là. Ouais, peut-être bifurquer orthopédagogue. Je pense que la tâche est moins lourde étant donné que c'est un suivi d'élèves et non ta classe avec 25 élèves. Sinon ça va être, je pense que je veux rester dans le monde de l'éducation, mais trouver quelque chose peut-être de moins exigeant donc SEJ (Services éducatifs des jeunes), ministère, etc.

En janvier 2016, la participante a en tête de poursuivre à temps plein ses études de deuxième cycle. Or, elle apprend l'existence d'une offre dans une classe de troisième année dans son école de stage IV. La participante entreprend alors des démarches auprès de sa commission scolaire afin d'obtenir le contrat. Elle y parvient.

Je suis allée m'informer voir si c'était possible d'enlever mon statut de non disponible pour études et de regarder si j'étais la plus haute sur la liste afin de l'obtenir. Ce qui a été le cas, donc, j'ai été chanceuse.

La connaissance du milieu de travail apparaît chez la participante comme un élément déterminant dans cette situation, mais également en ce qui concerne ses choix relatifs à la division du travail au fil de son parcours professionnel. En effet, l'année scolaire suivante, l'enseignante travaillera toujours dans son école de stage IV²⁵. De septembre à décembre,

²⁵Nous apprenons post-entrevue que l'enseignante est retournée à la même école, son école de stage IV, pour l'année scolaire 2017-2108.

elle poursuivra ses études tout en faisant un contrat à la leçon en MACC et de janvier à juin, elle travaillera à temps plein dans une classe de sixième année. Elle obtient ce dernier contrat en janvier 2017 de la même manière qu'en janvier 2016 : “encore une fois disons qu'une classe que je voulais dans mon milieu est passée et j'étais la plus haute sur la liste donc je l'ai eue.”

Elle explique ainsi pour quelles raisons elle préfère travailler à la même école.

C'est déjà un milieu que je connaissais donc je parlais avec une longueur d'avance. (...) Ouais, en fait c'est tout ce qui entoure. Le fait de connaître déjà l'école, connaître déjà l'équipe-école, connaître la direction, connaître le fonctionnement de l'école, connaître tout ça fait en sorte que c'est un stress de moins. On peut commencer déjà à être, à être “focusé” sur l'élève parce que tout ça, je me le suis déjà approprié, je suis déjà à l'aise. Ce qui fait que, quand on arrive dans une nouvelle école, ce n'est pas nécessairement le cas. On a tellement de choses à s'approprier que ça peut devenir assez rocambolesque.

4.3.4 En quête d'outils pour s'aider

Pour pallier les lacunes de sa formation initiale autant que celles de son insertion professionnelle, l'enseignante va à la recherche de ses propres outils : études supérieures spécialisées, formations continues, rencontres avec des conseillers pédagogiques, etc. En termes de formation, la participante a, entre autres, assisté à des ateliers de correction, des conférences dans le cadre du Rendez-vous des écoles francophones en réseau (REFER) et des formations portant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Elle déplore toutefois l'accès de plus en plus difficile aux formations, et ce, particulièrement chez les enseignants qui n'ont pas une tâche pleine, ce qui est généralement le cas des enseignants en insertion professionnelle.

Je trouve que c'est vraiment enrichissant. Malheureusement, il y en a de moins en moins parce que les budgets de formation sont de plus en plus, plus petits. ... Il faut choisir, souvent c'est les ateliers de correction pour les examens du ministère qui sont priorités.

Quand j'ai fait la MACC, je n'y avais pas nécessairement le droit. Si je voulais y aller, il fallait que je m'arrange que ça tombe soit sur des après-midis, soit des journées pédagogiques où normalement je ne suis pas censée travailler. Il fallait que ça tombe comme sur mon temps personnel ou si ça tombait pendant le temps de classe, il fallait que je m'arrange pour reprendre mon temps, donc je n'étais pas libérée pour ça. Donc, c'était vraiment volontaire. Oui, le fait d'être à 100 %, je pense, c'est ce qui fait que tu peux être libérée parce que le reste là...

Relativement aux rencontres avec des conseillers pédagogiques, bien qu'elle les ait appréciées, elle aurait néanmoins souhaité connaître cet outil plus tôt, soit avant sa dernière année d'éligibilité au programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire.

À la fin de l'année [scolaire], j'ai été mise au courant de ce programme-là. Et j'ai pu rencontrer la CP en français [conseillère pédagogique] pour m'aider dans la correction de productions écrites. (...) L'année suivante, donc de janvier à juin où j'ai eu une autre classe, c'est sûr que là je connaissais ce qui était déjà en place. Aussi, ma direction m'en a parlé plus tôt dans l'année, donc n'a pas attendu à la fin de l'année pour m'en parler. Donc, j'ai rencontré, cette année-là j'ai rencontré, celle en math.

Offert également dans le cadre du programme d'insertion professionnelle, le dispositif de mentorat est un outil pour lequel la participante avait un intérêt, mais dont la mise en place n'a malheureusement pas été possible pour des raisons qui semblent d'ordre logistique : "Non cette année-là, ça n'a pas adonné. L'année suivante non plus, donc c'est comme tombé dans l'eau. Tombé à l'eau."

4.3.5 Les collègues : facteur de protection

La communauté joue un rôle prépondérant dans l'expérience d'insertion professionnelle de la participante. "Les collègues, les pairs, les gens autour nous", voilà ce qui a favorisé l'insertion sur le marché du travail de l'enseignante, voire sa persévérance : "Heureusement, j'avais des collègues en or qui m'aidaient beaucoup. Si ça n'avait pas été d'eux, je ne serais peut-être même plus en enseignement présentement. Donc, ils étaient là pour me soutenir, m'aider, pour me donner des trucs."

Même quand on revient à sa formation initiale, ses pairs ressortent comme seul élément positif.

Finally, I think that what I appreciated about my BAC is the encounters that I made because these people, that's the people you meet in schools and that's the people you talk to, the famous mouth-to-ear, that's these people.

The participant also appreciated a timely help from her direction.

And it also fell with the fact that my direction saw what I was living and decided to give me support. That's where I started to breathe and to get my head above water and I did it like OK, we'll get out of it.

À l'inverse, le portrait qu'elle trace de la commission scolaire révèle plutôt un rôle d'acteur de la communauté n'ayant pas favorisé l'insertion de la nouvelle enseignante, ne fournissant pas, notamment, les outils encadrant une bonne insertion. L'enseignant souligne que le manque d'informations reçu par sa commission scolaire a même nui à son insertion professionnelle, précisant qu'il ne s'agit pas d'un manque de ressources, mais d'une inaccessibilité à celles-ci due à une pauvre communication entre l'employeur et ses employés, "deux mondes distincts" qui ne se parlent pas beaucoup. Le prochain extrait illustre le manque de communication auquel elle a été confrontée.

What has hurt my professional insertion. I think that's that, that's the lack of information, I say lack of resources, but it looks like there are resources that are there, it's just that you don't know them. (...) I think that the information is not communicated or it is communicated, but in a way that is so discreet that it never comes to me.

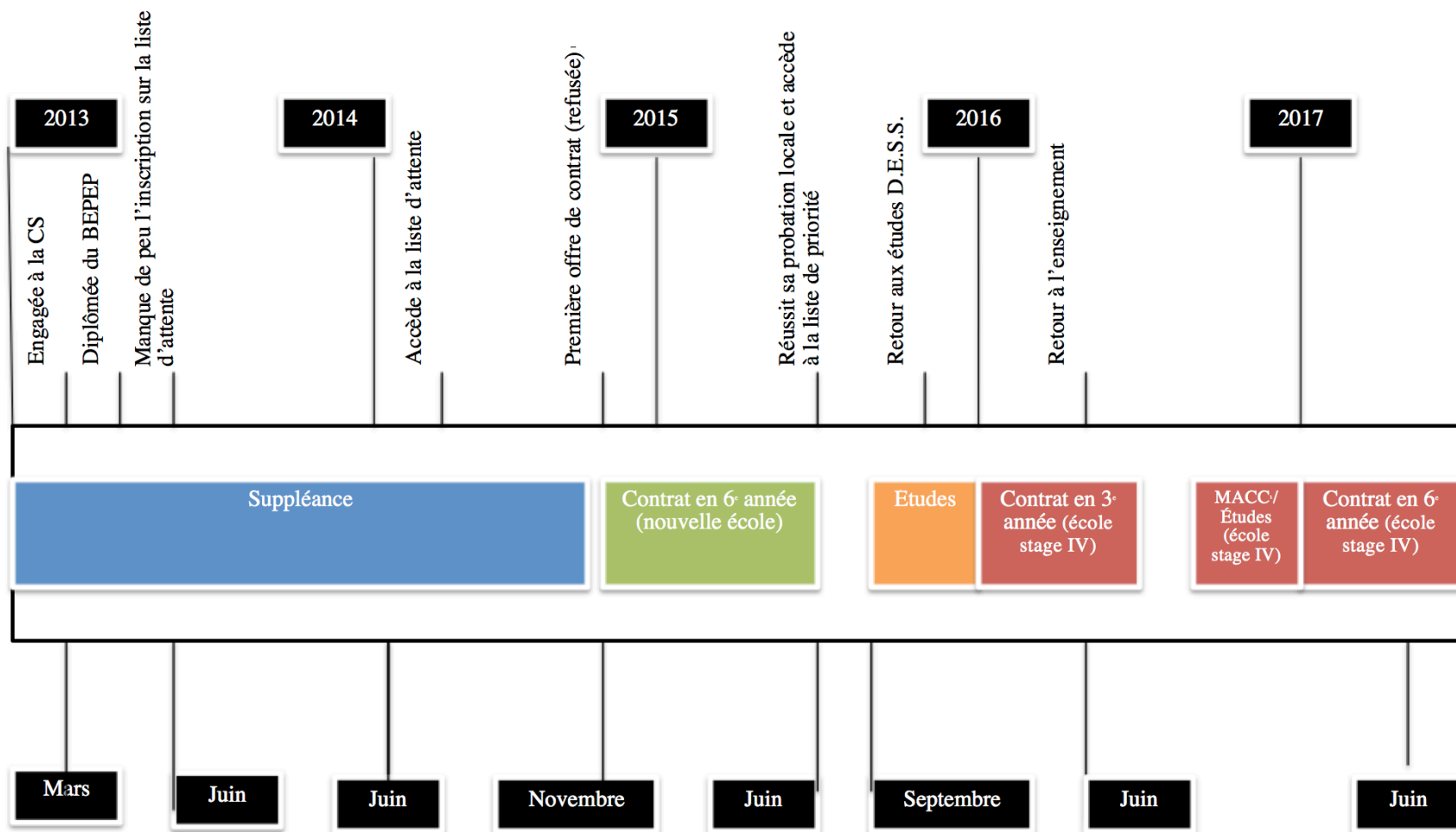
The school board would also be partly responsible for two difficulties that the participant names and that affect in the majority of cases teachers in professional insertion: the heaviness of the task in sixth year and the frequent changes of

niveau scolaire. Les règles liées à l'exercice de sa profession semblent donc lourdes à exécuter.

Une bonne gang d'entre nous on commence au troisième cycle. (...) Il y a l'anglais intensif qui n'aide pas. Parce que les enseignants trouvent que c'est une lourde charge de travail, ils trouvent que faire la sixième année dans un cinq mois ou un huit mois, ce n'est pas assez, donc vont aller dans un autre niveau. Ou la sixième régulière : beaucoup d'enseignants trouvent que c'est trop lourd, la correction, les examens du ministère, la fin d'année, etc. Donc vont préférer aller dans un autre niveau ce qui fait que les nouveaux d'entre nous, on a beaucoup de place en sixième année, beaucoup.

Oui, bien on est encore à l'époque où on n'a pas de poste, donc on ne peut pas dire, moi je suis tout le temps en six ou tout le temps en trois ou tout le temps en quatre. Donc, de toujours recommencer à nouveau c'est que c'est lourd. Tout recommencer, oui je peux réutiliser l'année suivante ou les autres années si j'ai encore une classe de ce niveau-là, mais ce n'est jamais garanti.

La figure 21 présente la frise chronologique retraçant le parcours de la participante 3 de la fin de son baccalauréat à aujourd'hui.



1 L'offre est dans un autre champ de compétence (la francisation). Il s'agit d'un contrat de 60% de tâche réparti dans 8 écoles.
 2 MACC : mesure d'aide à la composition de la classe. Soutien à une enseignante deux heures chaque matin dans une classe du premier cycle.

Figure 21. Frise chronologique de la participante 3

4.3.6 Le système d'activité de la participante 3

Nous présentons maintenant l'expérience d'insertion professionnelle de la participante à partir des différents pôles du système d'activité. La figure 22 présente le système d'activité de la participante.

En ce qui a trait au pôle sujet, il s'agit d'une participante qui a toujours souhaité devenir enseignante, mais qui s'est questionnée durant son parcours, et se questionne toujours, à persévérer dans la profession. À moyen terme, elle envisage abandonner l'enseignement, mais pense néanmoins continuer de travailler dans le milieu de l'éducation. En termes d'outils, insatisfaite des outils de développement professionnel mis à sa disposition, la participante a pris en main son insertion professionnelle en se dotant d'outils favorisant celle-ci. Elle a, entre autres, entamé des études supérieures spécialisées et a pris part à diverses formations. Concernant les règles, celles relatives à la liste d'attente apparaissent confuses pour la participante. La confusion liée à la liste d'attente tient en fait en l'absence de règles d'attribution des tâches. Cet aspect est encadré par la convention collective locale en ce qui concerne la liste de priorité uniquement. En matière de division du travail, la suppléance a été une période stressante dans la vie de la jeune bachelière. Travailler dans un milieu connu semble être un moyen pour elle de pallier ce stress. Cet aspect est devenu si important pour l'enseignante que c'est ce qui influence principalement ses choix professionnels. Au cours de son parcours, elle choisira d'ailleurs toujours des contrats à la même école sauf en tout début de parcours lorsqu'elle cherche à atteindre la liste de priorité. La participante témoigne également de la lourdeur de la tâche attribuée aux nouveaux enseignants par sa propre expérience comme par celle de ses collègues. Relativement à la communauté, si les collègues ont soutenu la participante dans les moments critiques de son insertion, la commission scolaire a plutôt fait l'inverse en ne facilitant pas, selon la participante, l'insertion professionnelle de celle-ci.

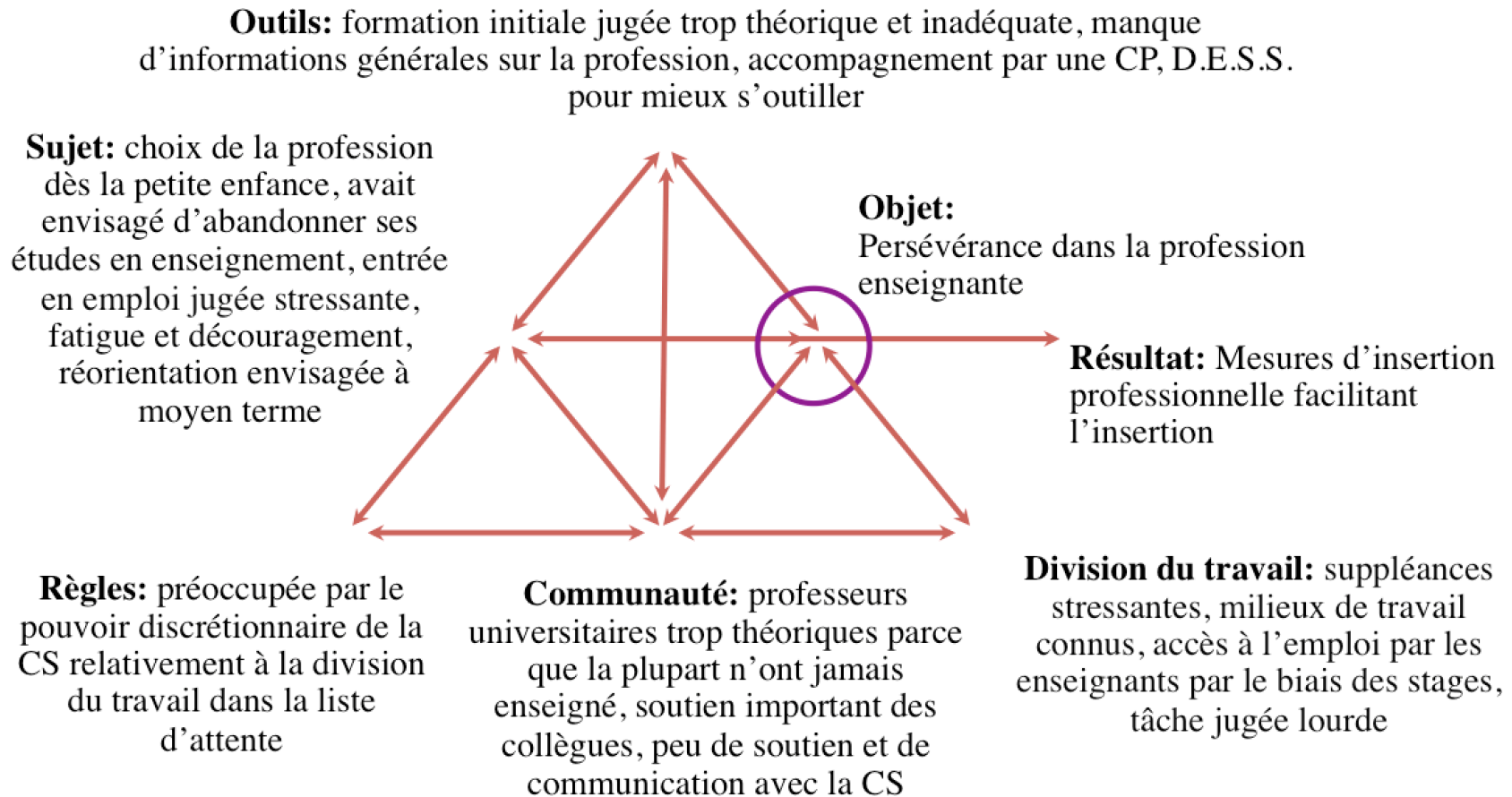


Figure 22. La participante 3 en démarche d'insertion professionnelle : une lecture systémique du système d'activité

4.3.7 Les contradictions primaires chez la participante 3

À chacun des pôles du système d'activité de notre participante, des tensions ont émergé menant aux contradictions primaires. Ces contradictions sont décrites ci-dessous puis schématisées à partir du système d'activité à la figure 22.

Au pôle sujet, la participante vit une contradiction relativement au fait qu'elle souhaitait exercer la profession enseignante depuis son enfance, mais qu'elle vit une insertion professionnelle si difficile que cela a remis en question son choix de carrière. Celle qui dit n'avoir jamais eu de plan B et ne s'être jamais posé de questions relativement à sa profession ne se voit déjà plus dans une classe d'ici cinq ans, bien que les nouvelles professions qu'elle envisage demeurent dans le domaine de l'éducation. Notre participante semble avoir vécu ce que la littérature scientifique qualifie de choc de la réalité, cette vive rupture entre la formation initiale et le marché du travail, identifié comme la deuxième étape du modèle d'insertion professionnelle de T. Nault (1999).

Au pôle des outils, deux contradictions ressortent du discours de la participante. La première concerne les outils de formation initiale. La participante juge que ceux-ci ont été inadéquats dans la perspective de s'insérer professionnellement.

Donc, quand je suis sortie de là, je trouvais qu'on n'était pas du tout préparé
(...) En fait, à ce jour-ci, il n'y a pas grand-chose que je suis allée rechercher de
mon bac pour m'aider dans ma pratique aujourd'hui.

La deuxième contradiction qui émerge du discours de la participante est celle relative à la difficulté d'accéder à certains dispositifs de développement professionnel. Elle explique d'abord que les offres de formations ont diminué pour des raisons financières et que le choix peut être fortement dirigé par les gestionnaires. Elle souligne ensuite que la situation est encore plus défavorable aux enseignants précaires, car ceux qui n'ont pas une tâche pleine ont encore moins accès aux formations offertes et doivent s'y consacrer dans leur temps personnel. L'entente nationale souligne effectivement que les commissions scolaires

disposent d'un montant précis de perfectionnement pour chaque enseignant à temps plein (CPNCF, 2016). L'entente locale précise néanmoins que le comité de perfectionnement, gestionnaires des montants alloués au perfectionnement, « prend les dispositions pour permettre à une enseignante ou un enseignant temps partiel inscrit sur la liste de rappel d'avoir accès à ces sommes » (CS, 1999 et suivantes, p.16, 4-4.15). Les sommes allouées aux enseignants à temps partiel peuvent alors varier d'une année à l'autre selon les membres du comité en place comme rien n'indique les sommes précises dont ils devraient bénéficier.

L'enseignante a certes bénéficié du programme d'insertion professionnelle, quoique seulement une année sur les cinq années d'éligibilité. Elle soutient qu'elle n'était pas au courant avant sa cinquième année à l'emploi de la commission scolaire que ce programme existait. Rappelons que la participante considère que le manque d'informations transmises par la commission scolaire a nui à son insertion professionnelle. Est-ce qu'elle aurait pu accéder au dispositif de mentorat si la commission scolaire l'avait davantage informée des ressources disponibles aux nouveaux enseignants ? La question peut se poser. Ainsi, comme la commission scolaire a mis en place divers dispositifs de développement professionnel à partir de son programme d'insertion professionnelle, il n'est pas question d'un manque d'outils, mais plutôt d'une difficulté d'accès à ceux-ci tel que la participante le souligne : « Ça a l'air qu'il y a des ressources qui sont là, c'est juste qu'on ne le sait pas. »

Au pôle des règles, la participante vit une contradiction relativement au pouvoir discrétionnaire de la commission scolaire dans l'attribution des contrats chez les enseignants inscrits sur la liste d'attente. Dérangée par le fait que l'on offre des tâches à des enseignants ayant moins d'ancienneté qu'elle avant de lui en offrir, elle voudrait savoir quels enseignants sont choisis et pour quelles raisons. Le fonctionnement arbitraire de la liste d'attente fait également vivre des situations stressantes à l'enseignante et entraîne des frustrations. Il est d'usage que ce soit les secrétaires d'école qui appellent les enseignants de la liste d'attente lorsqu'il y a une journée de suppléance à offrir et le service des ressources humaines qui les appelle lorsqu'il y a une tâche d'enseignement à offrir

(remplacement indéterminé, contrat). Un message n'est toutefois pas systématiquement laissé sur la boîte vocale de l'enseignant, de telle sorte que celui-ci ne sait pas s'il vient de perdre une journée de suppléance ou, à l'extrême, une année scolaire complète dans une même classe.

C'est d'avoir son cellulaire proche et évidemment les trois secondes où tu n'as pas ton cellulaire, c'est là qu'ils ont appelé et c'est là qu'ils ne laissent pas de message et que tu ne sais pas ce que tu as manqué comme chance. C'est ça, c'est vraiment frustrant.

Au pôle de la division du travail, l'enseignante mentionne les tâches particulièrement plus lourdes attribuées aux enseignants en insertion professionnelle. Elle mentionne notamment les classes de sixièmes années très exigeantes qui sont peu populaires chez les enseignants permanents et sont donc attribuées aux nouveaux. La participante explique également cette lourdeur de la tâche par le fait que les enseignants précaires changent régulièrement de niveaux scolaires : « Tout recommencer, oui je peux réutiliser l'année suivante ou les autres années si j'ai encore une classe de ce niveau-là, mais ce n'est jamais garanti. » Une deuxième contradiction se situe à ce pôle relativement aux changements fréquents de milieux et de niveaux scolaires. Pour la participante, le fait d'obtenir des contrats à la même école permet de diminuer le stress associé à l'appropriation d'un nouvel environnement et de se consacrer ainsi plus rapidement aux élèves. Faire diminuer son niveau de stress au travail étant au cœur de ses préoccupations, c'est l'avenue qu'elle prendra au cours de son insertion professionnelle. Ajoutons que le manque de stabilité du personnel dans les écoles affecte la cohésion de l'équipe-école, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement (Ingersoll, 2001).

Au pôle de la communauté, nous retrouvons une enseignante qui s'insère en collaboration avec ses collègues versus une enseignante qui s'insère en collaboration avec l'université, avec l'équipe-école et avec la commission scolaire. L'enseignante souligne que ses collègues l'ont beaucoup aidée à persévérer dans la profession : la relation qui s'établit entre les collègues est d'ailleurs l'une des choses les plus importantes dans la vie

professionnelle des enseignants selon Hargreaves (1994). Toutefois, elle juge que l'université et la commission scolaire ont nui à son insertion professionnelle.

C'est un manque de l'université de ne pas nous former là-dessus, nous transmettre l'information ou un manque des commissions scolaires d'essayer de nous envoyer l'information. Je ne sais pas à qui est le blâme. Mais je trouve qu'entre les deux, on est vraiment comme laissé à nous-mêmes.

Elle met du coup en lumière cette vive rupture entre les deux institutions qui déséquilibre le nouvel enseignant et dont la littérature scientifique traite abondamment (Collinson et Ono, 2010 ; CSEE, 2008 ; De Stercke, 2001 ; Gervais, 1999 ; Howe, 2006 ; Jeffrey, 2011 ; Karsenti et Collin, 2009 ; Mukamurera, et al., 2013 ; Nault, T., 2003 ; OCDE, 2005 ; Tardif, et al., 2001 ; Varah, et al., 1986). Plus particulièrement concernant le milieu de travail, l'étude de Duchesne et Kane (2010) rapporte cette difficulté d'accès à l'information chez les enseignants en insertion professionnelle.

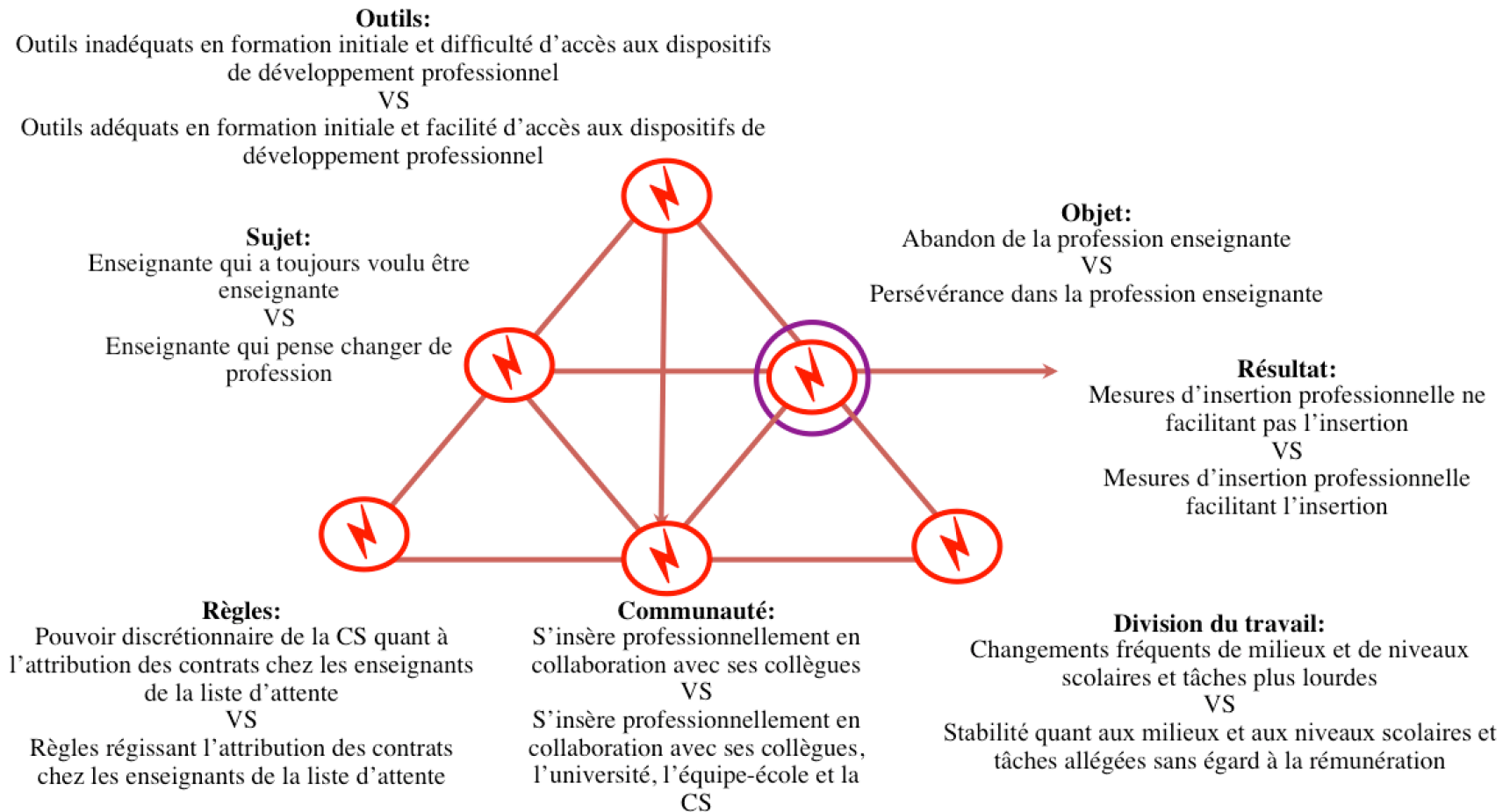


Figure 23. Les contradictions primaires dans le système d'activité de la participante 3

4.3.8 Les contradictions secondaires chez la participante 3

En relation aux contradictions secondaires, le discours de la troisième participante en fait ressortir trois. La première se pose entre les outils et les règles. D'abord, l'accessibilité aux outils de développement professionnel varie selon le statut d'emploi. Tel que le démontrent les ententes nationale et locale précédemment citées (section 4.3.7), les enseignants à statut précaire ont moins accès aux diverses formations proposées par la commission scolaire puisqu'il n'y a pas de budget spécifiquement alloué à ceux-ci. Bien que l'entente locale exige que des efforts soient déployés pour que des sommes soient attribuées aux enseignants à statut précaire, on y fait uniquement mention des enseignants à temps partiel, excluant dès lors le suppléant occasionnel et l'enseignant à la leçon. Ce fut le cas de notre enseignante qui avait un statut d'enseignant à la leçon lorsqu'elle a travaillé en MACC.

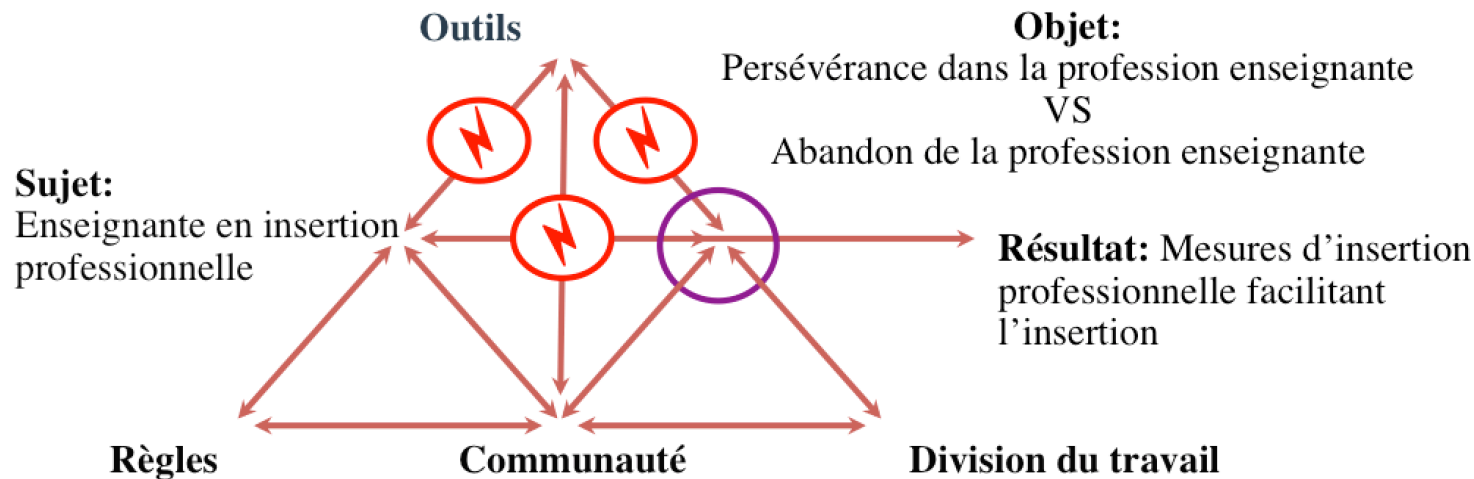
Quand j'ai fait la MACC, je n'y avais pas nécessairement le droit. (...) Il fallait que ça tombe comme sur mon temps personnel ou si ça tombait pendant le temps de classe, il fallait que je m'arrange pour reprendre mon temps, donc je n'étais pas libérée pour ça. Donc, c'était vraiment volontaire.

L'enseignante n'a également pas eu accès aux formations durant sa première année et demie d'enseignement alors qu'elle était suppléante. Martineau et Vallerand (2007) abondent en ce sens, selon eux, il arrive parfois que des programmes d'insertion professionnelle ne soient tout simplement pas offerts aux enseignants en suppléance occasionnelle ou ayant de courts contrats. Les statuts de suppléant occasionnel et d'enseignant à la leçon sont courants chez les nouveaux enseignants (Désormeau, 2009 ; Fournier et Marzouk, 2008 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Jeanson, 2014), nos trois participantes les ayant d'ailleurs obtenus à un moment ou à un autre de leur insertion. Outre les outils de développement professionnel destiné à tous les enseignants, des outils sont prévus spécifiquement aux enseignants en insertion professionnelle. Toutefois, pour la participante 3 comme pour les deux autres participantes, ces outils apparaissent également difficiles d'accès. De plus, la participante 3 souligne qu'elle a connu le programme d'insertion professionnelle à sa dernière année d'éligibilité. Cette règle mettant à la

disposition des nouveaux enseignants des dispositifs d'insertion professionnelle durant cinq ans semble donc la restreindre dans le temps. La littérature scientifique (section 1.3) aborde plutôt la question de l'insertion professionnelle sur une période allant jusqu'à sept ans (Karsenti et Colin, 2009 ; Mukamurera, 1999 ; Nault, T., 2003 ; Vonk et Schras, 1987), voire même jusqu'au statut d'enseignant permanent (Nault, T., 1999), précisant également la difficulté de déterminer sa durée exacte (Mukamurera, 2014 ; Weva, 1999) en raison des différences individuelles des enseignants (Weva, 1999).

La deuxième contradiction secondaire s'établit entre les outils et l'objet. À travers le discours de la participante, les outils, tantôt inaccessibles, tantôt inadéquats, nuisent à une insertion professionnelle dans laquelle l'enseignant persévère. L'enseignante soutient d'une part que sa formation initiale ne l'a pas bien préparé à s'insérer professionnellement. D'autre part, la participante décrit le manque d'accès aux outils de développement professionnel lors de son entrée sur le marché du travail. Elle l'associe au manque d'informations reçu de sa commission scolaire, absence de communication qui aurait été nuisible à son insertion professionnelle.

La dernière contradiction est soulevée entre le sujet et l'objet. À la lumière de l'analyse du discours de la participante, force est d'admettre que le sujet s'éloigne de son objet, celui de vivre une insertion professionnelle dans laquelle elle persévère dans la profession enseignante. Comme le soulèvent Karsenti et Collin (2009), il semble que ce soit en raison de l'accumulation de divers facteurs que la participante 3 tend à abandonner la profession enseignante. Cette contradiction est clairement plus marquée que chez la deuxième participante de sorte que la troisième participante envisage sérieusement d'abandonner la profession enseignante à moyen terme : « Je suis en réflexion sérieuse à peut-être faire autre chose. (...) Je pense que d'ici cinq ans, je ne serai plus nécessairement dans une classe. » Or, l'intention de la participante 3 de quitter ne la place pas automatiquement en situation d'abandon. Bien des événements, professionnels autant que personnels, pourraient faire en sorte que la participante persiste finalement dans la profession.



Outils VS Règles : L'accessibilité des outils de développement professionnel varie selon le statut d'emploi.

Outils VS Objet : Les outils, tantôt inaccessibles, tantôt inadéquats, nuisent à la persévérance de l'enseignante dans la profession.

Sujet VS Objet : L'enseignante s'éloigne d'une insertion professionnelle dans laquelle elle persévère, réfléchissant sérieusement à abandonner la profession enseignante.

Figure 24. Les contradictions secondaires dans le système d'activité de la participante 3