

4.2 Expérience d'insertion professionnelle de la participante 2

La deuxième participante de notre étude est une femme de 28 ans. C'est parce qu'elle souhaitait travailler avec des enfants, ayant eu beaucoup d'expériences de travail avec cette clientèle, qu'elle a choisi de s'inscrire au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Je ne sais pas ce qui m'a amenée à faire des études en enseignement parce qu'on dirait que je ne me suis jamais questionnée : « Bon, qu'est-ce que je fais de ma vie ? » Ça m'a juste, toutes mes expériences de travail (...) J'avais travaillé dans un camp d'été, ça faisait 7-8 ans que je travaillais dans des camps d'été, j'avais coaché le basket et j'aimais vraiment ça, je travaillais avec des enfants, je faisais de l'aide aux devoirs. Ça fait que (...) je suis allée, je me suis dirigée vers l'enseignement pour travailler avec cette clientèle-là.

4.2.1 Formation initiale : des stages formateurs

Concernant sa formation initiale, la participante a particulièrement aimé ses stages, un outil adéquat qui l'a fait beaucoup apprendre, d'une part, grâce à ses enseignants associés, d'autre part, grâce à ses coéquipiers de stage.

Moi, c'était vraiment mes stages sincèrement. Les stages, j'ai trouvé ça vraiment pertinent. (...) J'ai aimé ça parce que j'ai eu de bons enseignants associés. (...) J'ai vraiment aimé parce que tous les « feedback » qu'on recevait, les façons de faire qu'on voyait. On a vu tous des enseignants très différents. Aussi, travailler en dyade (...) on s'évaluait aussi entre nous, on se donnait des conseils, on se bâtissait aussi du matériel à travers les stages et je trouvais que c'était une bonne façon d'être formé... Les stages c'était bien. J'ai beaucoup appris dans mes stages.

Relativement aux cours universitaires, elle en a apprécié certains et d'autres moins. Ce qu'elle a aimé particulièrement, ce sont les cours dans lesquels elle se bâtissait du matériel pour enseigner. Ce qui lui plaisait moins, parfois, c'était l'approche des professeurs.

On a eu des cours de gestion. Il n'y en a pas eu beaucoup, mais gestion des comportements j'ai vraiment aimé ça. (...) On a eu deux cours qui expliquaient un peu des méthodes d'intervention. Ça, j'ai aimé ça. J'ai aimé mes cours de français, parce que j'aime le français. J'ai trouvé, les cours où on montait des trucs ou on bâtissait des choses pour mettre en commun et qui nous faisait du matériel, je trouvais ça intéressant. Admettons le cours d'univers social, j'ai trouvé ça assez poche, mais quand même on se montait un cartable qui est utile. (...) Oui, la plupart des contenus étaient intéressants, mais c'est juste que les profs qu'on a eus pour nous parler de ces contenus, je ne sais pas, ce n'était pas toujours adéquat.

4.2.2 Une entrée en emploi progressive

La participante a été engagée en avril 2013 dans deux commissions scolaires. Elle dit avoir attendu la fin de ses études avant de travailler parce qu'elle était stressée et ne se sentait donc pas prête à intégrer le marché du travail tout de suite.

Pour se préparer à ses entrevues d'embauche, la participante a reçu des exemples de questions d'entrevue de la part de ses collègues. Elle a également bénéficié d'une entrevue de pratique offerte par le service de placement de son université, ce qui lui a rendu un grand service.

J'ai fait l'entrevue préparatoire avec, et ça, ça m'a vraiment aidée. Sincèrement, par chance que j'ai fait ça parce que je me suis rendu compte que je n'étais vraiment pas tant préparée. (...) Moi, je pensais que j'étais préparée, mais finalement, la fille nous a vraiment, elle nous a super bien guidés. Ça, c'est le fun.

À ses débuts, la nouvelle enseignante décide de travailler dans deux commissions scolaires, d'une part, parce qu'elle veut apprendre à connaître les deux milieux avant de faire son choix, d'autre part, pour pallier l'insécurité financière liée à la suppléance. Cette insécurité financière issue de la précarité d'emploi l'amène également à occuper deux autres emplois durant cette période.

Tu ne le sais jamais au début de l'année comment ça va s'enligner. (...) Septembre et octobre, ce n'est pas des mois où on travaille beaucoup, mais là j'avais quand même travaillé vu que j'avais fait les deux commissions scolaires. (...) [Un des emplois], c'était vraiment de trop quand j'y pense, mais c'était payant. (...) Des fois, je pouvais avoir des semaines de deux jours où je travaille [en suppléance]. Je m'en foutais.

Notre participante juge ses premières expériences de travail difficiles et stressantes, ce qui peut d'abord s'expliquer par le fait qu'elle acceptait toute offre de travail : « Tu commences à travailler, ça fait que tu ne refuses rien au début. Tu prends tout ce qui passe. » Ses toutes premières suppléances se sont relativement bien déroulées comme elles se sont faites dans un environnement qu'elle qualifie de rassurant, soit son école de stage IV. Les suivantes ont été plus difficiles : les écoles lui sont inconnues, la journée de suppléance n'est pas planifiée, l'accueil est absent, le soutien, faible, les élèves sont turbulents, etc.

Je me souviens quand on commence à travailler, souvent on est appelé par l'urgence du matin, donc on fait les pires suppléances, les suppléances de dernière minute avec rien du tout qui est laissé. Souvent, tu vas arriver à l'école et c'est déjà commencé. Tu ne vas trouver personne et là les élèves sont super agités. (...) Tu arrives tout le temps dans des nouvelles écoles. Là, tu es vraiment laissé à toi-même et tu ne connais pas le monde avec qui tu vas travailler. Ce n'est pas sécurisant.

J'ai eu deux suppléances en particulier que ça n'avait pas de bon sens. (...) Ça n'avait aucune limite. (...) C'était n'importe quoi. Aucun contrôle sur le groupe. La TES [technicienne en éducation spécialisée] était semi-aidante aussi. Ça a été des suppléances pas drôles. Vraiment n'importe quoi. Perte de contrôle.

Après environ cinq mois de suppléance répartie sur deux années scolaires et dans deux commissions scolaires, la nouvelle enseignante obtient un contrat à la leçon dans une école de la commission scolaire ciblée par notre recherche. Il s'agit d'un contrat particulier puisqu'il vise la scolarisation d'un seul élève à domicile à raison de deux heures par jour, quatre jours par semaine. Le contrat est offert à l'enseignante par la direction de son école de stage IV et s'échelonne de novembre à mars, bien qu'il soit initialement prévu de novembre à juin. La participante comble ses après-midis en faisant de la suppléance,

principalement dans son école de stage IV. Elle dit avoir apprécié cette expérience qui lui permettait de s'insérer tranquillement dans la profession.

Moi, ça me convenait vraiment. Il y a beaucoup de monde qui veut avoir une classe vraiment rapidement, mais moi j'avais le gout de faire de la suppléance, j'avais le gout de voir un peu... On dirait que je ne me sentais pas prête tant que ça à être, tout de suite, à avoir ma classe. On dirait que j'avais besoin de voir des choses et des façons de faire. (...) Puis c'est bien payé et c'est intéressant, tu n'as pas toutes les charges de l'enseignant non plus. Au fur et à mesure, j'ai eu aussi des tâches à prendre, à faire de la planification davantage parce qu'on n'était pas capable de suivre la classe. Ça fait que j'ai vraiment plus appris à planifier.

L'autre avantage de ce type de contrat selon la participante, c'est qu'elle pouvait être soutenue par l'enseignante de l'élève.

Ça me permettait de travailler en collaboration avec l'enseignante de cet élève qui était en dépression. (...) J'étais coachée entre guillemets par la prof qui me donnait des trucs à faire. Ça fait que c'était, j'ai trouvé ça sécurisant de commencer avec un contrat comme ça. (...) Je voyais un peu ce qu'elle faisait [l'enseignante de l'élève], elle, dans sa classe, ça fait que ça me donnait une bonne idée.

En mars, le contrat à la leçon prend fin, car l'état de l'élève s'aggrave : il est hospitalisé. L'enseignante termine alors l'année scolaire en faisant de la suppléance. Cette fois-ci, elle se permet de refuser des suppléances, si bien qu'elle concentre son travail dans trois ou quatre écoles, parfois dans d'autres si la suppléance est au préscolaire ou en première année, les niveaux scolaires qu'elle préfère. L'aspect financier devient secondaire.

Je n'étais pas bien d'aller dans des écoles que je ne connaissais pas, d'aller dans n'importe quelle classe. Ça fait que moi, à partir de là, j'ai décidé que je choisisais, je sélectionnais un peu où j'allais. Je travaillais moins, mais je m'en foutais. (...) Je me sentais mieux de faire ça donc je me suis permis de le faire.

À la fin de cette année scolaire, la participante choisit la commission scolaire ciblée par notre étude pour exercer sa profession.

4.2.3 La liste de priorité : si près du but

L'année scolaire suivante, l'enseignante est en attente d'un contrat pouvant la mener à la liste de priorité. Inscrite sur la liste d'attente, l'année débute mal alors qu'elle rate, au mois d'aout, trois appels de la commission scolaire : possiblement des contrats ou des remplacements.

Ça n'avait pas de bon sens, j'étais tout le temps à côté de mon téléphone à attendre qu'on m'appelle pour un contrat. Puis, admettons mon grand-père il me criait de l'extérieur pour me dire une affaire, je sortais pour aller répondre, je rentrais j'avais un appel manqué. C'était des affaires pas bons sens où j'étais dans ma douche, pendant que j'étais dans ma douche, ma sonnerie.

Elle commence donc l'année en suppléance. Ce n'est qu'en mars qu'une opportunité s'offre à elle dans une nouvelle école grâce à une enseignante qu'elle a connue en stage IV. Notre participante remplace alors une enseignante du préscolaire en congé de maladie pour une durée indéterminée. Après un mois de remplacement, l'enseignante titulaire revient de manière progressive : une journée par semaine durant deux semaines, puis deux journées par semaine durant deux semaines, etc. Puis, deux mois s'écoulent depuis le début du remplacement de la participante : elle se voit alors offrir un contrat.

À ce moment-là, elle travaille certains jours dans la classe à titre d'enseignante à contrat à temps partiel dans le cadre du retour progressif de l'enseignante titulaire, mais travaille également certains jours dans cette même classe à titre d'orthopédagogue et remplace parfois l'enseignante de manière imprévue à titre de suppléante. Pour que l'enclenchement du processus de probation locale soit possible, lequel mènerait la participante à la liste de priorité, son contrat doit durer plus de 20 jours. La commission scolaire refuse de considérer les journées travaillées dans cette classe par la participante autre que celles officiellement attribuées dans le cadre de son contrat à temps partiel. Il lui manquera ainsi deux jours de travail pour que le processus de probation locale s'amorce. La commission scolaire demeure sur sa position, et ce, même si la direction de l'école l'encourage à permettre à notre participante de se qualifier pour la liste de priorité, jugeant que cette

dernière a démontré une bonne maîtrise des compétences professionnelles de la profession enseignante : « Même la directrice était venue m'évaluer au cas où. Elle avait écrit aux ressources humaines pour dire que si jamais elle considérait que je pouvais [accéder à la liste de priorité], mais ça n'a pas passé. »

À la suite de cet événement, l'enseignante est frustrée et déçue, mais demeure confiante que l'année prochaine sera la bonne pour voir son nom apparaître sur la liste de priorité.

Hey ! Je me sentais frustrée. Je me sentais frustrée, mais en même temps je ne trouvais pas ça si pire. J'étais là, l'année prochaine, je me disais l'année prochaine, je vais avoir mon contrat [menant à la liste de priorité]. Mais non, non, j'étais quand même frustrée. Non, ce n'est pas vrai parce que j'avais beaucoup d'amis qui rentraient sur la liste cette année-là, ça fait que j'étais quand même assez déçue. J'étais vraiment déçue, mais je n'étais pas... le moral allait encore, je me disais bon là, ils vont retenir que l'année prochaine, je suis disponible.

4.2.3 La liste de priorité : le scénario se répète

Aout 2015 : une nouvelle année scolaire s'amorce. Notre participante attend patiemment un appel de la commission scolaire. Elle ne contacte pas les ressources humaines tel qu'on le lui a conseillé. Mais notre participante n'obtient pas de contrat durant cette forte période d'attribution de tâches. Cela la contrarie particulièrement puisque ses amies ayant appelé à la commission scolaire décrochent un contrat.

La conseillère pédagogique était venue me voir dans ma classe puis je lui avais raconté que j'aimerais ça avoir un contrat puis tout ça. Puis elle a m'avait dit de ne pas appeler aux ressources humaines en début d'année parce que ça « gossait » [la responsable de l'attribution des tâches] qu'on appelle pour avoir un contrat. Moi, je n'avais pas voulu la « gosser », ça fait que je ne l'ai pas appelé alors que toutes mes amies qui l'ont appelé ont eu un contrat. Ça fait que là, LÀ, ça m'avait vraiment fait chier.

À la mi-septembre, l'enseignante est appelée par les ressources humaines. On lui propose de remplacer une enseignante en épuisement professionnel. Elle accepte ce remplacement indéterminé dans une classe du préscolaire : une expérience très exigeante. Sur le plan comportemental, il s'agit d'une classe « extrêmement difficile », tellement qu'elle considère que ce sera sa « pire classe en carrière ».

Les relations avec l'équipe-école ne l'aident malheureusement pas dans le cadre de son travail. Sa classe étant difficile, l'enseignante a « vraiment besoin des services de la TES [technicienne en éducation spécialisée] ». Or, cette dernière la réprimande souvent sans que la participante ne sache vraiment pourquoi. Un jour, l'éducatrice spécialisée lui lance plusieurs reproches au sujet du matériel de la classe : « Je n'étais pas encore au courant de tout ce qui appartenait à la classe parce que ce n'est PAS ma classe et PAS mon matériel. » L'enseignante a pensé qu'il s'agissait d'une blague tellement elle considérait la réprimande insensée. Cela a choqué l'éducatrice davantage et créé un malaise important. À partir de ce moment, la participante ne se sentait plus à l'aise de demander l'aide de l'éducatrice ; elle s'est donc mise à gérer seule les élèves en grave difficulté de comportement. Le soutien dont elle avait besoin ne se trouve malheureusement pas chez sa voisine de classe, l'autre enseignante du préscolaire, ni chez d'autres collègues de l'école.

J'avais une collègue, vraiment, qui ne m'aidait pas du tout de l'autre côté, qui n'était vraiment pas smatte avec moi. Elle ne m'accueillait pas, elle s'en allait et elle ne me disait pas : « Bye ». Elle ne me donnait pas... Ah non, c'était vraiment. Hey ! C'était vraiment ordinaire là. (...) Moi, si je savais que j'avais une collègue qui commence l'autre côté avec une classe difficile, j'aurais été vraiment, j'aurais été fine, je l'aurais vraiment intégrée. Je lui aurais donné des idées d'activités. Whatever. (...) Hey ! Il n'y avait personne qui me parlait dans l'école. C'était vraiment, c'était vraiment poche là l'équipe-école.

Quant à la direction, elle était super, « mais elle avait bien d'autres choses à faire dans l'école ».

L'enseignante, sans ressources, est triste et découragée. Elle songe à abandonner son remplacement.

Sincèrement, je ne pleure jamais pour... je suis vraiment quelqu'un de positif et de mollo et ce n'est pas grave et prendre le bon côté des choses, mais là il y a plein de fois où j'ai pleuré à la fin de mes journées et ça c'est, ça ne m'arrive jamais. Mais c'est tout le contexte de pas de soutien de la TES, pas de soutien de ma collègue. (...) J'étais tellement découragée là, ça, c'était quand la TES m'avait parlé et m'avait envoyé chier. Déjà, j'étais brulée de ce qui se passait avec mes élèves, puis la seule personne avec qui je parlais c'était la TES à ce moment-là. Ça fait que là, qu'elle me chie dessus, je ne voyais comme pas de bout.

Un jour que l'enseignante se décide à appeler l'éducatrice spécialisée parce qu'un de ses élèves est violent envers elle et les autres élèves, c'est la direction qui arrive dans sa classe, la technicienne étant indisponible. La direction se rend alors compte de la gravité de la situation et engage une éducatrice spécialisée à temps plein spécifiquement pour cet élève qui influence et désorganise le reste du groupe. Cela aide considérablement notre participante.

Mi-octobre, j'ai eu une TES, une perle, qui travaillait au service de garde, qui était en soutien tout le temps dans ma classe, « nonstop », avec cet élève pour le recadrer. Puis ça a été tellement aidant là. Sincèrement, dès qu'il se désorganisait, elle le sortait de la classe. (...) Ça fait qu'à partir de là, j'ai vraiment pu reprendre le contrôle de la classe.

La participante poursuit son contrat jusqu'en février, mais travaille de moins en moins : l'enseignante qui avait quitté sa classe est en retour progressif. Ainsi, pendant plusieurs mois, la participante ne peut pas avoir un autre contrat puisqu'elle en a déjà un bien qu'elle ne travaille qu'un ou deux jours par semaine : « Ça s'est tellement étendu sur une longue période. C'était de septembre à début février. (...) J'ai été à un jour semaine pendant vraiment longtemps ça fait que dans ce temps-là, tu n'accumules pas très, très vite tes jours. » Encore une fois, dans des circonstances similaires, la participante ne peut accéder à la liste de priorité par ce contrat à durée indéterminée : il lui manque cinq jours de travail pour que le processus de probation locale s'enclenche. Et encore une fois, la direction de l'école décide d'évaluer l'enseignante même si elle n'est pas en processus de probation locale et cette évaluation est positive.

Si l'enseignante considère que cette expérience a été éprouvante, elle ne la regrette pas pour autant, au contraire : « Ça a été plus difficile, mais en même temps ça m'a aidée, ça m'a vraiment outillée. Je suis contente de l'avoir fait. » Celle qui dit être de nature positive nous le démontre ici. Elle voit en effet le bon côté de son contrat : aucun comportement inapproprié n'arrive à la stresser dorénavant.

Je me suis fait « pitcher » des trucs, crier n'importe quoi, lancer des chaises, tirer un bureau, lancer de la peinture, un élève qui donne un coup de poing à un autre élève, qui lui pogne le pied et qui l'amène. Tout ça donc, tout ce qui arrivait par la suite, soit en suppléance soit dans mes autres contrats, j'étais comme (....) Il arrive des affaires et fais-la ta crise, prends un moyen, calme-toi. Il n'y a vraiment pas grand-chose qui me stresse maintenant.

4.2.4 La liste de priorité : enfin !

En attendant une nouvelle offre, la participante continue de faire de la suppléance. Au mois de mars, elle se fait offrir un contrat en première année dans la même école que son dernier contrat. C'est la direction, avec qui elle entretenait une bonne relation, qui le lui propose. Il s'agit automatiquement d'un contrat puisque la période de remplacement est déterminée et s'échelonne sur plus de deux mois. Son contrat se déroule beaucoup mieux que le précédent. Sa relation change avec l'équipe-école. Elle travaille en collaboration avec sa collègue du 1^{er} cycle et développe des liens avec les autres membres du personnel. La participante obtient enfin son nom sur la liste de priorité : elle réussit sa probation locale. Pour l'enseignante, liste de priorité rime avec sécurité, sécurité d'emploi et sécurité financière. Être libre de choisir son contrat au lieu de devoir accepter ce qu'on lui offre, c'est aussi ça, la liste de priorité.

À travers ses mésaventures pour accéder à cette fameuse liste, notre participante a eu recours au syndicat.

Quand il ne me manquait pas beaucoup de jours, j'appelais pour savoir ce que je pouvais faire. Même pour mon premier contrat d'école à la maison, je me questionnais : « Est-ce que ça peut compter [pour enclencher le processus de probation locale] ? »

Elle aurait pu entamer des procédures menant à des griefs à plusieurs reprises, mais l'enseignante ne voulait pas « [s]'embarquer dans une grosse affaire » parce qu'elle ne souhaitait pas mal paraître aux yeux de son employeur.

4.2.5 Encore une question de priorité

Bien qu'elle ait enfin atteint la liste de priorité, l'enseignante reste sur sa faim. Elle a certes pu s'inscrire sur la liste de priorité, mais sur la liste du primaire tandis qu'elle souhaitait plutôt voir son nom inscrit sur celle du préscolaire. Le jour de l'affectation, elle se présente à la rencontre à laquelle elle est conviée à titre d'enseignante inscrite sur la liste de priorité du primaire, mais s'invite également à celle destinée aux enseignants inscrits sur la liste du préscolaire. Elle souhaite ainsi connaître les contrats ou les remplacements encore disponibles au préscolaire à la fin de la séance d'affectation. Finalement, l'enseignante utilise sa priorité d'accès aux contrats du primaire et choisit un contrat de septembre à décembre, en deuxième année, dans son ancienne école de stage IV, un milieu qu'elle aime et qu'elle connaît très bien. Elle explique son choix ainsi.

Ç'était plus important pour moi d'aller dans une école que je suis bien, dans un niveau que je suis bien même si c'était moins long. C'était plus rassurant que d'aller, d'avoir un 100 % parce que j'aurais pu avoir un 100 %, là c'était plein. Mais c'est dans des écoles, soit que je n'aimais pas, soit dans un niveau que je n'aimais pas, que je connais moins.

Alors qu'elle vient tout juste de terminer ce contrat, au début du mois de décembre, elle se fait offrir un court remplacement dans une classe de deuxième année. L'enseignante accepte en se disant que ce sera agréable comme elle vient justement de terminer un contrat en deuxième année et que, de toute façon, elle n'aurait pas de meilleure offre avant les

fêtes. Elle regrettera finalement son choix, car ses élèves sont difficiles et la charge de travail est importante.

Je l'ai « full » regretté parce que ça été quand même assez intense la charge qui était demandée. (...) J'avais plein d'évaluations à faire, j'avais toute l'écriture à corriger, toutes les corrections de plein d'affaires. (...) C'était une classe vraiment difficile. C'était une classe en milieu favorisé. Moi, ce n'est vraiment pas ma clientèle. Il y avait 24 élèves dans la classe. Moi, je suis habituée d'avoir des classes avec 15 élèves. (...) J'ai trouvé ça vraiment intense. La charge de correction, je ne suis pas habituée moi à 24.

Pour cela, elle a regretté son choix, mais surtout parce que quelques jours après avoir accepté son remplacement, on lui propose une classe du préscolaire dans son école de stage IV jusqu'à la fin de l'année. Le contrat rêvé, en d'autres mots, lequel lui aurait en plus permis d'atteindre la liste de priorité du préscolaire : « À ce moment-là, j'ai vraiment eu de la peine et j'ai regretté mon choix et j'étais là : “Ayoye la vie pourquoi tu me fais ça. J'étais vraiment, vraiment triste”. »

C'est exactement la même occasion qui se présente à l'enseignante deux semaines plus tard : un contrat jusqu'à la fin de l'année s'ouvre dans la deuxième classe du préscolaire de son école de stage IV. Cette fois, pour que la participante puisse obtenir le contrat, la direction de l'école met le contrat en attente et emploie des enseignants à la journée pendant une dizaine de jours jusqu'à ce que notre participante soit disponible. La participante décrit cette façon de faire de « passepasse » puisque la direction semble avoir dévié des normes de pratique selon lesquelles on choisit un enseignant disponible lorsqu'un contrat s'affiche : « Il ne restait pas de gens sur la liste [de priorité], mais ils auraient été supposés de le donner [à un enseignant de la liste d'attente]. » Pour l'enseignante, c'est une belle « chance » qui lui sourit. Elle vivra une expérience très plaisante lors de ce contrat et réalisera « un beau travail d'équipe » avec sa collègue du préscolaire avec qui elle finira par se lier d'amitié. En plus, elle se qualifiera ainsi pour la liste de priorité du préscolaire.

4.2.6 Une insertion professionnelle difficile

La participante a jugé son insertion professionnelle comme une période relativement stressante et difficile. Selon elle, de façon générale, ses relations harmonieuses avec les enseignants et les directions l'ont néanmoins aidée à s'insérer professionnellement. Elle aurait d'ailleurs aimé recevoir plus de rétroactions de la part des directions pour l'aider à s'améliorer dans sa pratique. L'enseignante manifeste également un grand intérêt pour le programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire, mais dit manquer de temps pour s'y investir. Cela peut s'expliquer par la charge de travail des enseignants qu'elle considère lourde.

Toute la tâche que ça implique. Tout le travail hors classe qu'on fait. (...) C'est très demandant. Juste le travail, autres tâches connexes, travail de comité, parler avec le parent, la communication, moi j'ai classe Dojo, envoyer ce qu'on fait aux parents, mettre des photos, en tout cas, tout ça. (...) Ça prend vraiment du temps et on ne s'en rend pas compte de tout ce que ça implique. Les sorties éducatives, le suivi de ça. C'est de la job, je trouve.

L'enseignante précise que, bien qu'elle aime la profession enseignante, elle n'a pas aimé les contextes difficiles dans lesquels elle a eu à travailler. Elle serait ouverte à occuper un autre emploi si une opportunité s'offrait à elle, sans retourner aux études toutefois.

Je n'aurais pas pensé lâcher l'enseignement parce que je ne me vois pas faire autre chose que ça. Admettons, tu me dis : « Qu'est-ce que je peux faire d'autre qu'enseigner ? » et je ne le sais pas. C'est pour ça que... Si j'avais des choix A, B, C, peut-être. Si j'avais : « Peut reprendre la compagnie de mes parents », je ne sais pas quoi, peut-être que là, je me dirais OK, en voyant que c'est dur peut-être que j'abandonnerais, mais là, c'est la seule chose que j'aime faire.

En somme, selon la participante, l'insertion professionnelle des enseignants regorge de défis. De son propre chef, celle-ci souligne l'important taux de décrochage chez les nouveaux enseignants, ce dont elle ne se dit pas surprise : « C'est vraiment difficile je trouve. Puis, le fait qu'une personne sur quatre, 25 % des enseignants quittent après tant de temps, ça ne me surprend pas. Sérieux, parce que c'est vraiment stressant. » Elle souligne

d'ailleurs les particularités de l'insertion professionnelle chez les enseignants, pouvant expliquer en partie l'abandon de la profession.

Il n'y a personne dans la vie qui, dans les six premières années qu'il travaille, il change de collègues tout le temps. Il change de niveaux tout le temps. Il change de groupe avec qui il interagit tout le temps. Qu'il a des groupes super difficiles, qu'il a tout le temps les tâches les plus difficiles en commençant. Ce n'est pas de même dans les autres métiers.

À cela, elle ajoute des obstacles supplémentaires liés à la précarité d'emploi. On pense à la période estivale, une période creuse au cours de laquelle elle se sent « extrêmement pauvre et stressée. » On pense aussi à l'évaluation du nouveau personnel enseignant par les directions dont la participante doute parfois de la validité après avoir vu certaines de ses collègues être durement jugées.

Quand c'est rendu que tu travailles et que tu te fais dire : « Je pense que tu devrais te réorienter. » (...) Comment la personne peut se rendre jusque-là [en réussissant ses stages et en obtenant son brevet d'enseignement] et qu'elle n'est plus correcte rendu-là [au moment où les directions l'évaluent] ? (...)

Selon la participante, les nouveaux enseignants doivent donc être prêts à vivre ce qui les attend, avoir confiance en soi et être « fait vraiment solide ».

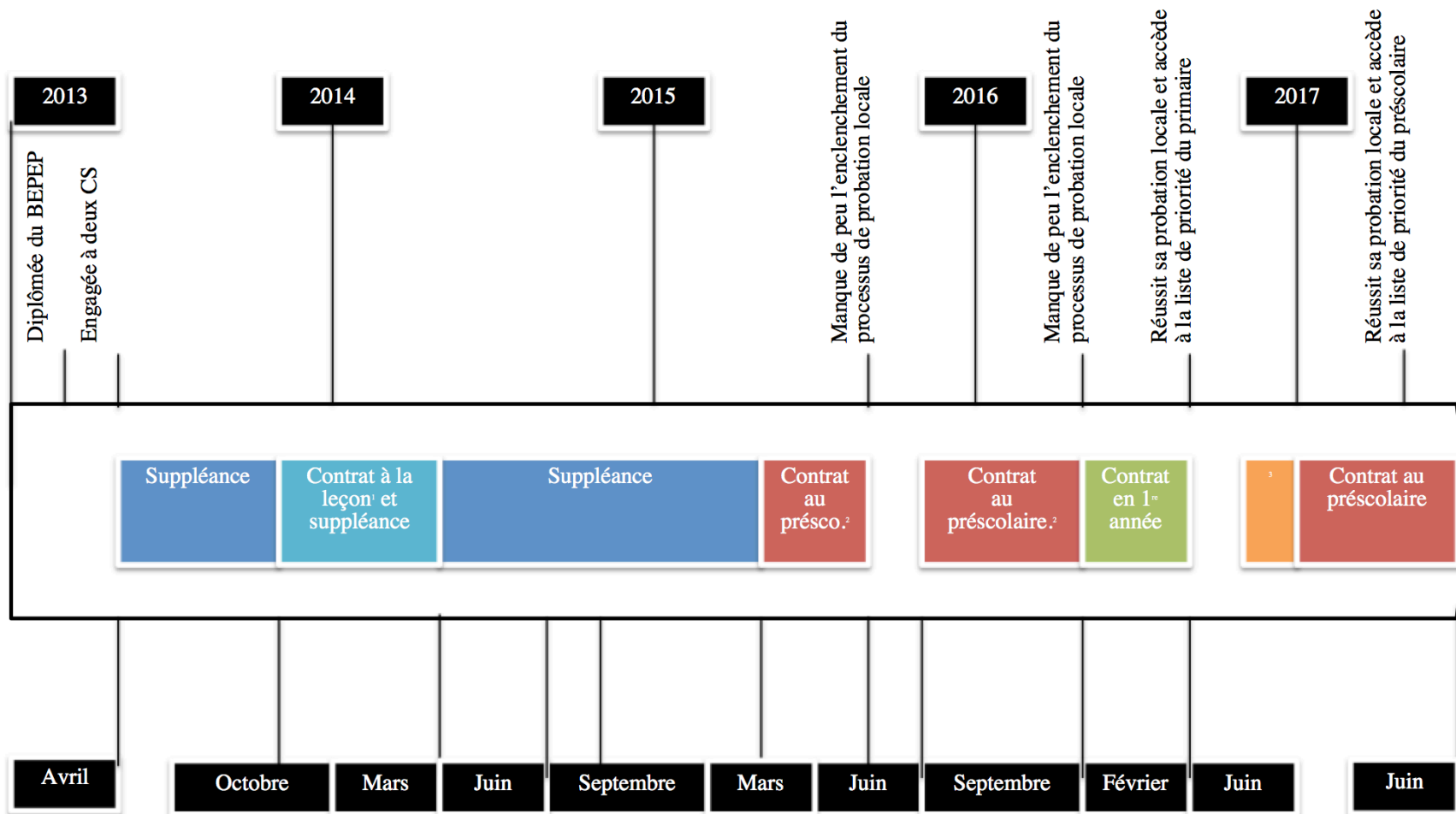
4.2.7 Souhaits d'avenir

Nous avons interviewé l'enseignante alors qu'elle terminait le contrat qui lui avait permis de se qualifier pour la liste de priorité du préscolaire. Elle vivra donc sa première séance d'affection au préscolaire en aout prochain. Comme elle venait tout juste d'accéder à cette liste, l'enseignante avait moins de chances d'obtenir un contrat toute l'année dans une école qu'elle aime. C'est néanmoins ce qu'elle espérait.

J'aimerais ça l'année prochaine avoir un contrat toute l'année parce que jusqu'à date, j'ai fait des moitiés d'année. J'ai eu une moitié d'année en école à la

maison, j'ai eu une moitié... ben une fin d'année, de mars, une troisième étape au préscolaire. Après ça j'ai eu une première étape complète, plus une moitié de deuxième au préscolaire. Après ça, j'ai eu une troisième étape en première année, une première étape en première année et là j'ai une deuxième, troisième étape au préscolaire. Mais, je n'ai jamais fait d'année au complet.

La figure 17 présente la frise chronologique retraçant le parcours de la participante 2 de la fin de son baccalauréat à aujourd'hui.



- ¹ Contrat à la leçon : école à la maison à raison de huit heures par semaine, cours répartis par période de deux heures, quatre avant-midis par semaine.
- ² Contrat indéterminé au préscolaire: l'enseignante que la participante remplace fait un retour progressif.
- ³ Contrat en 2^e année de septembre à novembre, puis remplacement en 2^e année en décembre.

Figure 17. Frise chronologique de la participante 2

4.2.8 Le système d'activité de la participante 2

Nous présentons maintenant l'expérience d'insertion professionnelle de la participante à partir des différents pôles du système d'activité. La figure 18 présente le système d'activité de la participante.

Au pôle sujet du système d'activité de notre deuxième participante, nous avons une enseignante qui dit avoir vécu une entrée en emploi stressante et difficile. Celle qui a choisi la profession enseignante parce qu'elle aime les enfants a eu des moments de fatigue et de découragement durant son parcours. Concernant les outils, les stages et l'entrevue préparatoire à l'embauche sont des outils de formation initiale qu'elle a appréciés. Durant son insertion professionnelle, elle a aimé avoir une mentore bien que cette dernière agissait de manière informelle. Si elle est intéressée par la formation continue, elle soutient qu'elle manque de temps pour s'y consacrer. De plus, elle apprécierait bénéficier davantage de rétroactions formatives de la part des directions d'école, un outil, qui semble-t-il, l'aiderait à devenir une meilleure enseignante. En ce qui a trait aux règles, celles-ci ont pris beaucoup de place dans l'expérience d'insertion professionnelle de la participante. À deux reprises, l'application stricte des règles de la commission scolaire lui a été nuisible. Cette rigidité lui a rendu la tâche difficile afin d'accéder à la liste de priorité. Lorsqu'elle réussit finalement à atteindre la liste de priorité, celle qui souhaitait enseigner au préscolaire fait face à une nouvelle règle : elle doit se qualifier pour la liste de priorité du préscolaire, étant actuellement sur celle du primaire. C'est finalement grâce à une direction qui fait un usage moins strict des pratiques habituelles qu'elle y accède. Sur le plan de la division du travail, l'enseignante a surtout accédé à l'emploi par le biais des enseignants et des directions d'école qu'elle a connus lors de ses stages. Après quelques expériences difficiles, elle a décidé d'être plus sélective dans ses choix de suppléance même si cela fait en sorte qu'elle travaille moins. Finalement, ses relations avec la communauté ont tantôt été agréables, tantôt désagréables. Toutefois, l'enseignante soulève que ses relations, généralement bonnes, l'ont aidé à s'insérer professionnellement.

Outils: stages très appréciés, entrevue préparatoire, mentorat informel, rétroaction formative de la direction jugée insuffisante, manque de temps à consacrer à la formation continue

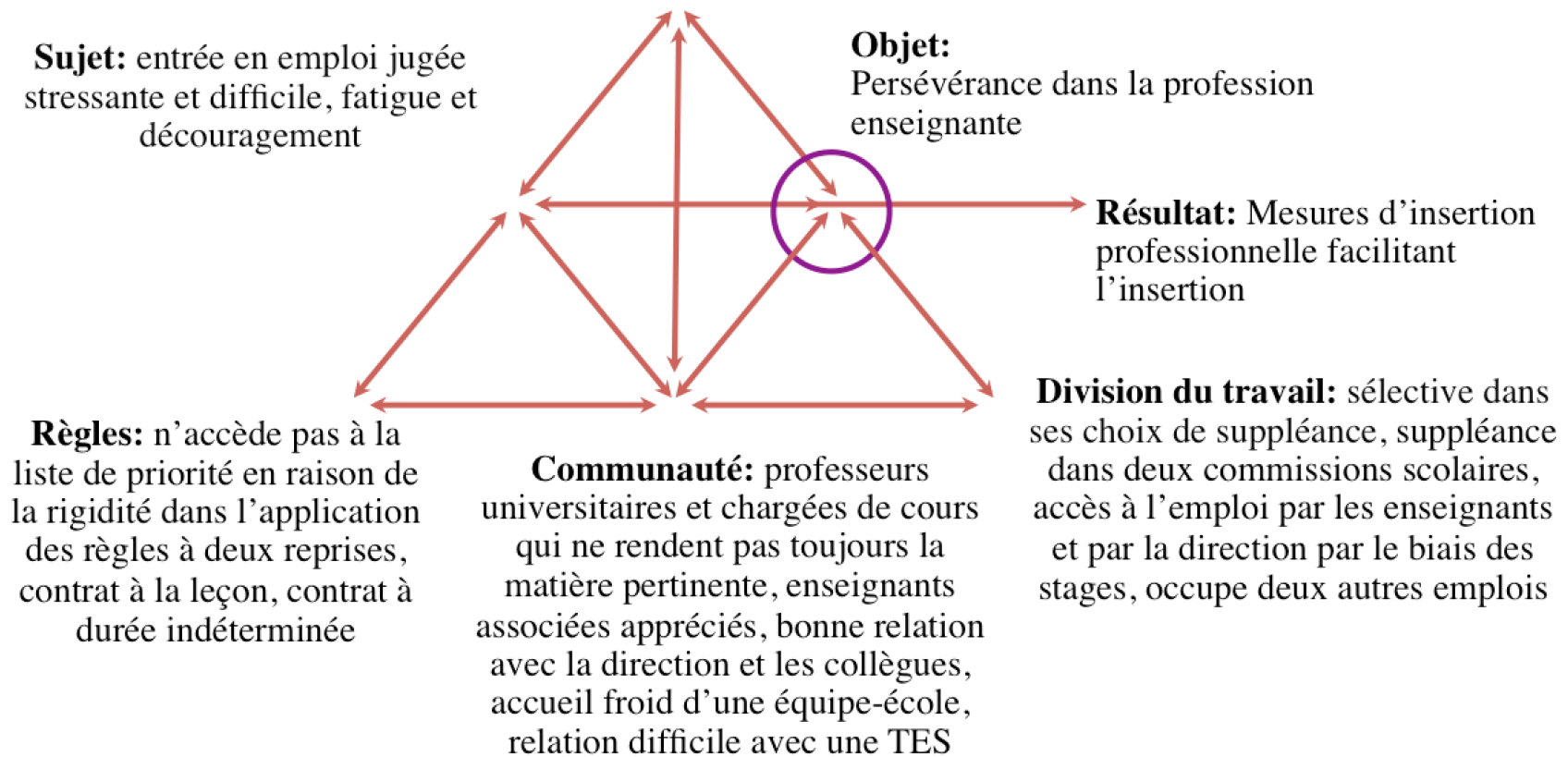


Figure 18. La participante 2 en démarche d'insertion professionnelle : une lecture systémique du système d'activité.

4.2.9 Les contradictions primaires chez la participante 2

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 19.

Au pôle sujet, la participante vit une contradiction primaire entre son amour pour la profession et son expérience d'insertion professionnelle difficile.

En voyant que c'est dur peut-être que j'abandonnerais, mais là, c'est la seule chose que j'aime faire. » (...) « Je suis vraiment bien en enseignement. J'aime ça, c'est parce que le contexte était difficile, c'était le contexte que je n'aimais pas. Ce n'était pas la job d'enseignante.

L'enseignante soutient que si elle avait d'autres choix qui s'offraient à elle, elle pourrait abandonner la profession enseignante. Elle a néanmoins confiance que sa situation s'améliore d'année en année en enseignement, à mesure qu'elle s'adapte à sa profession.

Au pôle des outils, le discours de l'enseignante met en relief une difficulté d'accès aux dispositifs d'insertion professionnelle. D'un côté, l'enseignante connaît différents dispositifs du programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire et se dit vraiment intéressée à les utiliser, de l'autre, elle soutient manquer malheureusement de temps pour y participer. Nous considérons qu'il est question d'une difficulté d'accès aux dispositifs plutôt qu'un manque de volonté de la part de la participante de s'impliquer au sein du programme puisque nous nous permettons d'associer le temps dont elle dit manquer pour s'y impliquer à l'imposante charge de travail des enseignants auquel elle fait référence. Le manque de temps chez les nouveaux enseignants est d'ailleurs soulevé dans plusieurs études (Duchesne et Kane ; 2010, Gingras et Mukamurera, 2008 ; Jeanson, 2014 ; Kirsch, 2006), ce que Duchesne et Kane (2010) associent même aux difficultés d'accès aux outils d'insertion professionnelle.

La contradiction au pôle des règles chez cette participante se pose relativement à la rigidité d'application des règles d'accès à la liste de priorité. Rappelons que deux exigences principales sont nécessaires pour accéder à la liste de priorité (section 3.1.3.2). La première vise à s'assurer que l'enseignant a une certaine expérience de travail. On exige donc de lui qu'il ait obtenu un certain nombre de contrats ou qu'il ait enseigné un certain nombre de jours. Cette exigence avait été satisfaite par notre participante. La deuxième exigence vise à ce que l'enseignant soit reconnu comme étant compétent. Ceci se traduit par une évaluation de l'enseignant par une direction d'établissement : la probation locale. Lorsqu'un enseignant est jugé compétent, il réussit sa probation locale. Dans les deux cas qui concernent notre participante, les directions d'établissement la jugeaient compétente. Malgré cela, à deux reprises, l'enseignante a manqué de peu son inscription sur la liste de priorité en raison de la règle selon laquelle l'enclenchement de la probation locale est possible lorsque l'enseignante obtient un contrat de 20 jours ou plus suivant un remplacement indéterminé de deux mois. La rigidité est telle que, dans le premier cas, l'enseignante avait travaillé le nombre de jours suffisants dans la classe, mais on a refusé d'en comptabiliser certains parce qu'ils étaient travaillés en suppléance et non en contrat. Du point de vue du syndicat local, la décision de la commission scolaire allait au-delà d'un manque de flexibilité : l'affaire était contestable par le biais d'un grief. La participante n'a pas souhaité confronter son employeur craignant "être mal vue" par ce dernier.

Paradoxalement, l'enseignante a profité d'un flou relatif à la procédure d'attribution des contrats pour saisir une belle opportunité la menant à la liste de priorité du préscolaire. Tel que mentionné dans la section 1.5.1, un contrat à pourvoir est d'abord offert à l'enseignant ayant le rang le plus élevé sur la liste de priorité. Lorsque la liste de priorité est vide, le contrat peut être offert à quiconque inscrit sur la liste d'attente. Notre participante était dans ce cas au moment où le contrat était à pourvoir. Or, elle avait déjà pris un remplacement d'un mois. Ainsi, au lieu d'offrir le contrat à un enseignant inscrit sur la liste d'attente disponible le jour suivant l'offre de contrat, la direction d'établissement a choisi d'attendre une dizaine de jours pour que notre participante soit disponible. Comme la convention collective est muette relativement à la procédure à employer dans un tel cas et qu'il nous est impossible de savoir si la commission scolaire a une règle interne particulière à ce sujet,

mais que la pratique nous montre que les contrats sont généralement comblés par des enseignants de la liste d'attente dès le premier jour du contrat, nous considérons que la direction n'a pas respecté un principe issu de la pratique et non une règle formelle.

Au pôle de la division du travail, deux contradictions primaires ressortent. La première concerne les changements fréquents de milieux de travail et de niveaux scolaires.

Il n'y a personne dans la vie qui, dans les six premières années qu'il travaille, il change de collègues tout le temps. Il change de niveaux tout le temps. Il change de groupe avec qui il interagit tout le temps.

Cette instabilité ne plait pas du tout à la participante et la stresse, tellement qu'elle recherche ce qui lui est familier dans les tâches : un niveau scolaire qu'elle apprécie, une direction qu'elle connaît bien, une enseignante avec qui elle a déjà travaillé, etc. La deuxième contradiction concerne la lourde tâche des enseignants. Cette lourdeur est décrite par la participante par l'ensemble des tâches à réaliser autres que celle d'enseigner : communiquer avec les parents, siéger sur des comités, organiser des sorties éducatives, etc. La charge de travail trop importante serait d'ailleurs, selon Karsenti (2015), la cause première de l'abandon de la profession. Pour pallier cette surcharge de travail, une importante proportion d'enseignants décide de plus en plus de réduire volontairement leur tâche et, du même coup, leur salaire (Dion-Viens, 2009 ; Noël, 2017). Pour les enseignants précaires, cette possibilité est rare. Selon la participante, ceux-ci se retrouvent plutôt avec les tâches les plus difficiles en commençant. La littérature scientifique abonde en ce sens (Karsenti, et al., 2013 ; Mukamurera, et al., 2013) : ces postes impossibles (Martineau, 2006) mèneraient les jeunes enseignants à l'épuisement (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). L'attribution des tâches les plus lourdes aux nouveaux enseignants s'expliquerait par un système basé sur l'ancienneté. Simard le mentionne clairement en entrevue avec Dancause (2017) : "Un critère sacrosaint comme l'ancienneté fait en sorte que, contre tout bon sens, des enseignants novices se voient confier les groupes les plus difficiles", ces groupes que les enseignants d'expérience ont rejetés (CSE, 2014). Dans le cas de notre participante, rappelons que celle-ci a eu à remplacer dans une classe "extrêmement difficile" une enseignante ayant quitté en raison d'un épuisement

professionnel. À l'opposé des tâches plus lourdes offertes aux nouveaux enseignants, plusieurs programmes d'insertion professionnelle tels que ceux énoncés précédemment (section 1.4.3) proposent plutôt un allègement de la tâche chez les enseignants en insertion professionnelle.

Au pôle de la communauté, la participante fait ressortir une contradiction relativement à la collaboration des membres de l'équipe-école. En effet, le manque d'assistance de la part des membres du personnel est décrié par l'enseignante en insertion professionnelle : "Il n'y avait personne qui me parlait dans l'école. (...) J'avais une collègue, vraiment, qui ne m'aidait pas du tout de l'autre côté, qui n'était vraiment pas 'smatte' avec moi. Elle ne m'accueillait pas." Si elle a entretenu de bonnes relations avec certains collègues et certaines directions, les relations tantôt conflictuelles, tantôt absentes avec certains membres des équipes-écoles ont été vécues difficilement par la participante.

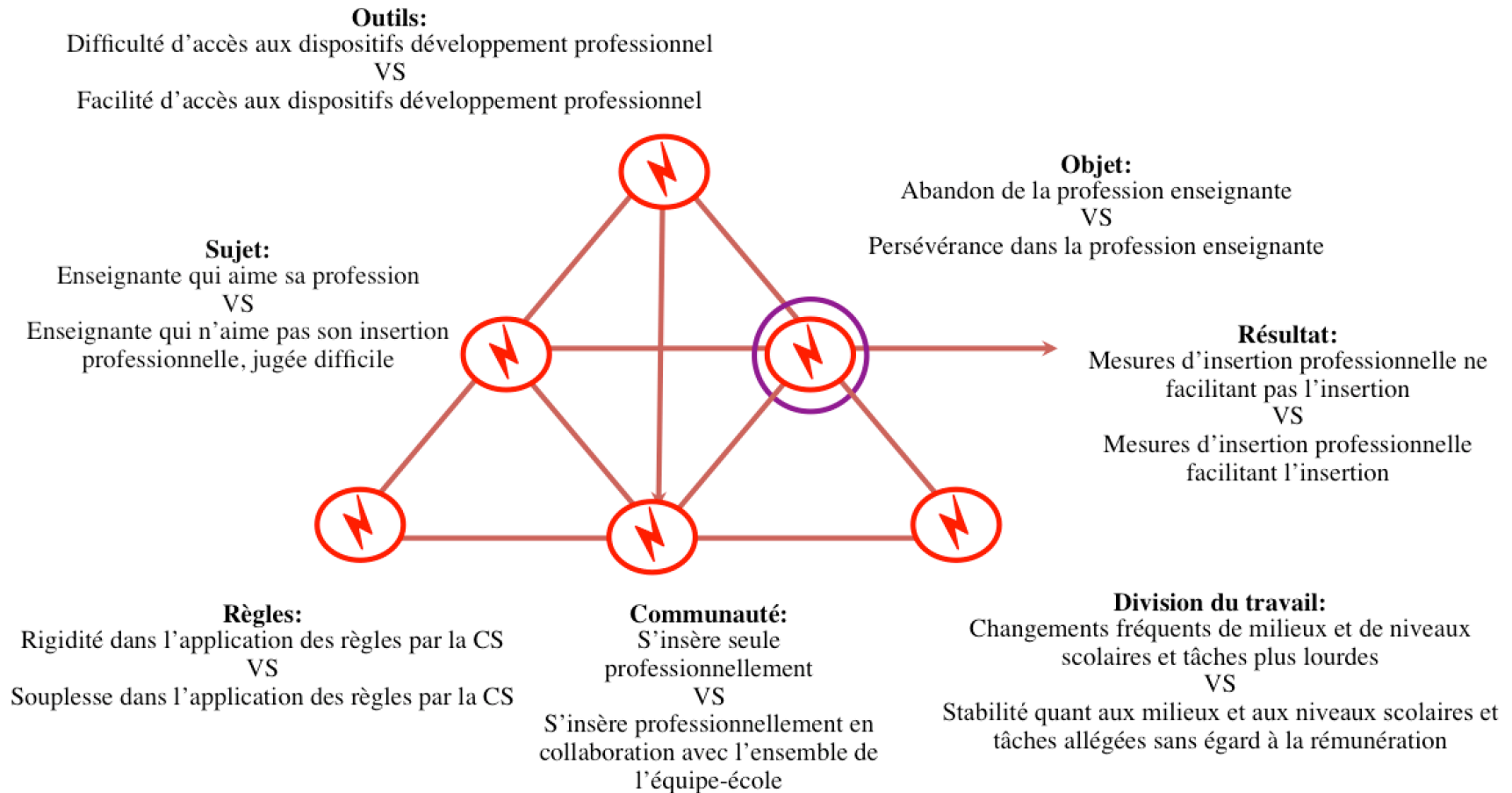


Figure 19. Les contradictions primaires dans le système d'activité de la participante 2

4.2.10 Les contradictions secondaires chez la participante 2

En termes de contradictions secondaires, le discours de la deuxième participante en fait ressortir quatre. La première se situe entre les outils et la division du travail. Tel qu'abordé précédemment à la section 4.2.9, nous lions la difficulté d'accès aux outils de développement professionnel par la participante à la lourdeur des tâches d'enseignement qui lui sont proposées. La participante l'exprime en abordant le manque de temps pour utiliser les dispositifs d'insertion du programme, manque de temps que nous pouvons associer à la lourde charge de travail, qu'elle nomme elle-même clairement. Les contrats, très exigeants, semblent ainsi rendre les outils de développement professionnel plus difficiles d'accès, ceux-ci qui s'ajoutent généralement à la tâche de l'enseignant, particulièrement de l'enseignant en insertion professionnelle, et ce, au lieu de s'y substituer. La participante 3 souligne d'ailleurs cette réalité, ce que les conventions collectives locale et nationale mettent également en lumière (section 4.3.7).

La deuxième contradiction s'établit entre les règles et la division du travail : les règles d'attribution des contrats et celles d'accès à la liste de priorité affectant l'accès à l'enseignante à des contrats. Lorsque l'enseignante était sur la liste d'attente, celle-ci a perdu des contrats ou des remplacements parce qu'elle avait manqué des appels de la commission scolaire, et ce, malgré qu'elle était bien consciente de l'importance de rester le plus près possible de son téléphone. Elle l'explique ainsi.

Ça n'avait pas de bon sens, j'étais tout le temps à côté de mon téléphone à attendre qu'on m'appelle pour un contrat. Puis, admettons mon grand-père il me criait de l'extérieur pour me dire une affaire, je sortais pour aller répondre, je rentrais j'avais un appel manqué.

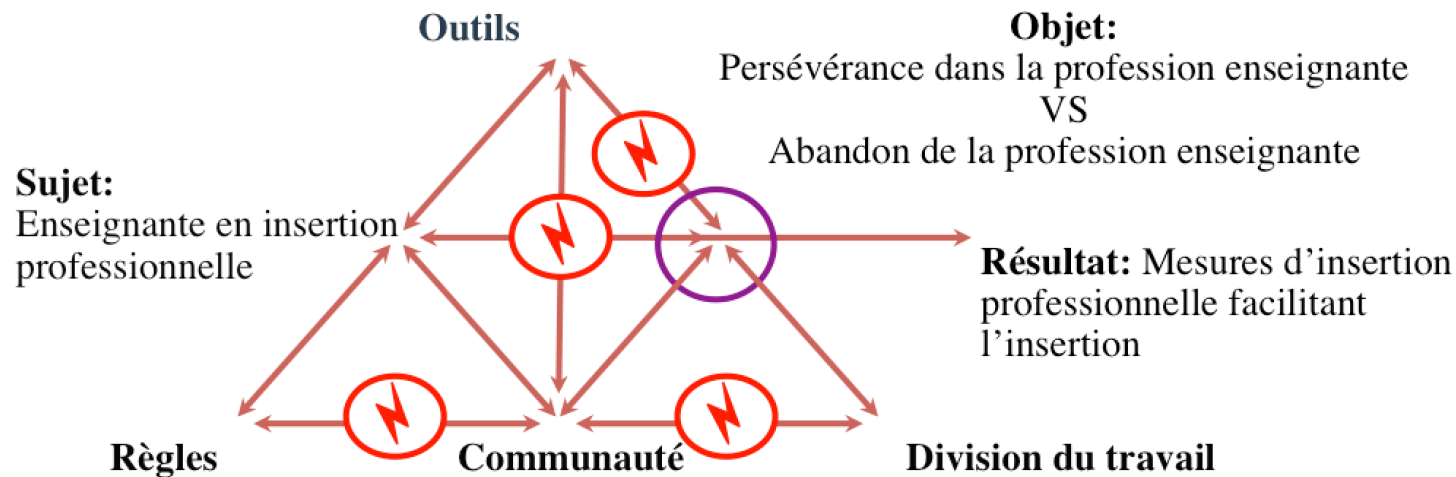
La commission scolaire ne lui laisse pas de messages et sitôt qu'elle rappelle pour manifester son intérêt, il est trop tard. On lui conseille d'ailleurs de ne pas appeler aux ressources humaines pour demander un contrat parce que cela les dérange. Or, toutes ses collègues qui le font autour d'elle obtiennent un contrat. Elle n'en obtient pas. L'absence de cadre entourant l'octroi de contrats chez les enseignants de la liste d'attente a ainsi nui à

l'accès à l'emploi pour notre participante. Le manque de transparence dans les procédures de la liste d'attente pourrait néanmoins favoriser l'accès à l'emploi. Ce fut même le cas pour notre participante qui a obtenu un contrat en profitant d'un flou administratif alors qu'elle était toujours sur la liste d'attente. Quant aux règles d'accès à la liste de priorité, celles-ci, très claires et encadrées par des ententes entre la partie syndicale et la partie patronale semblent avoir été exagérément appliquées, ce qui a pu nuire à l'accès à des opportunités d'emploi pour notre participante étant donné que les enseignants de la liste de priorité ont justement priorité sur les contrats contrairement aux enseignants de la liste d'attente qui n'ont aucune assurance de recevoir des offres des contrats.

La troisième contradiction secondaire est soulevée entre les règles et la communauté. Dans un premier temps, tel qu'énoncé précédemment, plusieurs règles ne sont pas interprétées de la même manière par les membres de la communauté, ce qui peut causer de l'incompréhension et des frustrations. Les règles d'adhésion à la liste de priorité, notamment, sont vues différemment par le syndicat et par la commission scolaire. Des pratiques régissent également l'attribution des contrats chez les enseignants de la liste d'attente. Or, celles-ci peuvent changer d'une direction à l'autre, d'un employé à l'autre. Au mois d'août 2015, pour la participante qui venait de se heurter à deux refus d'adhésion à la liste de priorité, le fait que différents acteurs ne s'accordent pas sur les pratiques relatives à l'attribution des tâches chez les enseignants de la liste d'attente atteint son moral. Les discordances entre la communauté relativement aux règles sont d'autant plus difficiles à gérer chez les enseignants en insertion professionnelle sur la liste d'attente qui ont parfois l'impression de devoir « plaire » à l'employeur pour obtenir du travail. Lorsque le syndicat et la commission scolaire ne s'entendaient pas relativement aux règles d'adhésion à la liste de priorité, notre participante a d'ailleurs préféré se taire plutôt que de contester la décision de son employeur pour ne pas mal paraître.

La dernière contradiction se pose entre le sujet et l'objet. Rappelons que, selon notre démarche d'analyse, il était question d'aborder le pôle objet au quatrième niveau d'analyse. C'est bien où nous en sommes. Ainsi, si elle n'envisage pas abandonner la profession enseignante, notre participante a néanmoins pensé abandonner à plusieurs occasions une

tâche épuisante et ne se dit pas étonnée qu'autant de jeunes enseignants abandonnent la profession en raison des conditions d'insertion professionnelle difficiles. Si elle avait une proposition de carrière alléchante, elle pourrait elle-même penser abandonner la profession enseignante qu'elle aime malgré tout. Or, cela demeure fort hypothétique puisque la participante ne mentionne pas être à la recherche d'une nouvelle carrière, mais suggère simplement qu'elle pourrait se laisser tenter par une autre profession si celle-ci venait à elle.



Outils VS Division du travail : La lourdeur de la tâche nuit à l'accès aux outils de développement professionnel.

Règles VS Division du travail : Les règles influencent l'accès à l'enseignante à des contrats.

Règles VS Communauté : La communauté interprète les règles de différentes manières.

Sujet VS Objet : L'enseignante a déjà pensé abandonner un contrat et ne se dit pas surprise qu'autant de jeunes enseignants abandonnent la profession.

Figure 20. Les contradictions secondaires dans le système d'activité de la participante 2