

1.5. L'insertion professionnelle au Québec

Comme Mukamurera et ses collègues (2013) le soulignent, la première dimension de l'insertion professionnelle est reliée aux conditions d'accès à l'emploi. Le nombre d'enseignants précaires au Québec, depuis les années 80, avoisine les 40 % dans l'enseignement préscolaire et primaire, notamment en raison de la disproportion entre le nombre de personnes formées en enseignement et le nombre de postes à pourvoir et des politiques d'engagement des institutions (Sauvé, 2012). La Fédération autonome de l'enseignement (FAE, 2014) chiffre également à environ 40 % la proportion des enseignants considérés précaires. Fournier et Marzouk (2008) dressent ainsi un portrait de la situation des jeunes enseignants : la précarité d'emploi implique une tâche répartie dans plusieurs écoles, une faible sécurité d'emploi caractérisée par de la suppléance occasionnelle et des remplacements à court terme obligeant plusieurs enseignants à occuper un deuxième emploi qui n'est pas du tout lié à l'enseignement.

Pour pouvoir exercer la profession enseignante, le bachelier en éducation doit faire des démarches auprès d'une ou des commissions scolaires.⁷ Il passe ensuite par un processus de sélection qui varie d'une commission scolaire à l'autre. S'il est engagé, il est inscrit sur la liste de suppléance. Il doit alors attendre les directives de la commission scolaire ou faire des démarches personnelles auprès des divers établissements de sa commission scolaire pour se voir offrir du travail. Le fonctionnement relatif à l'attribution de la suppléance à la journée est relativement instable, il peut varier en cours d'année scolaire, d'une commission scolaire et d'une école à l'autre. On attribue toutefois généralement une journée ou une demi-journée de suppléance à la fois. Au sein d'une même commission scolaire, plusieurs façons d'engager des suppléants à la journée sont possibles : par le biais de différents membres du personnel (le personnel des ressources humaines, la direction, la secrétaire, les enseignants) et de différents dispositifs (de vive voix, par appel téléphonique, par courriel, par les réseaux sociaux). Les commissions scolaires ont ainsi « droit de gérance » relativement à l'embauche d'enseignants de la liste de suppléance, ce qui exige du

⁷Il est possible de travailler pour plusieurs commissions scolaires, mais le travail effectué dans l'une n'est pas reconnu dans l'autre.

suppléant d'être facilement et rapidement joignable et disponible pour travailler sans quoi son employeur attribuera la tâche à un autre suppléant. Cette situation semble frustrante pour les suppléants, et ce, depuis les années 80 (Désormeau, 2009). Pour sortir de la situation instable dans laquelle il est immergé, le suppléant doit atteindre la liste de priorité.

La liste de priorité fut mise sur pied, non sans effort, par le biais d'ententes entre les commissions scolaires et les syndicats. En fait, au Québec, jusqu'en 1976, les enseignants étaient embauchés une année scolaire à la fois de sorte que leur engagement devait se renouveler d'une année à l'autre. Cette forme de précarité prit fin par l'arrivée du statut d'enseignant permanent. On se retrouva dès lors avec deux types d'enseignants : les permanents et les précaires. Si les enseignants permanents avaient une sécurité d'emploi, il était loin d'en être le cas chez les enseignants non permanents. On ne reconnut pas l'ancienneté de ces derniers avant 1989. À partir de cette année-là, les commissions scolaires durent obligatoirement embaucher, en premier lieu, les gens inscrits sur la liste de rappel ou du bassin d'engagement (St-Louis, 2011). On atteignait la liste ou le bassin en ayant accumulé de l'expérience dans une commission scolaire. Cette petite victoire, mena à une plus grande : la sentence Brault de 1997. La sentence Brault a permis la mise sur pied d'un système dans lequel les enseignants étaient dorénavant classés selon leur ancienneté. La liste de priorité venait d'être créée (St-Louis, 2011). L'implantation d'une telle liste eut un impact considérable sur l'amélioration des conditions de précarité d'emploi des nouveaux enseignants (Sauvé, 2012).

1.5.1 Vers l'atteinte de la liste de priorité

Les commissions scolaires ont bien sûr dressé des conditions nécessaires à l'atteinte de la liste de priorité comme son adhésion comporte des avantages non négligeables pour l'enseignant et des responsabilités importantes pour la commission scolaire. Ces conditions varient d'une commission scolaire à l'autre, mais il faut généralement avoir accumulé un certain nombre de jours de travail, obtenir un ou plusieurs contrats d'enseignement et réussir une probation locale, c'est à dire, une évaluation des compétences professionnelles.

De plus, étant donné que les nouveaux enseignants sont souvent nommés à des postes « impossibles » (Martineau, 2006), l'accès à la liste de priorité peut parfois s'avérer laborieux, tout autant que complexe en raison d'innombrables règles et contraintes administratives⁸.

Il existe cinq statuts d'engagement dans l'enseignement, lesquels sont encadrés par l'entente collective nationale (Comité patronal de négociations des commissions scolaires francophones [CPNCF], 2016) : suppléant occasionnel, enseignant à la leçon, enseignant à temps partiel, enseignant à temps plein et enseignant permanent, ce dernier étant davantage considéré comme un état plutôt qu'un statut. Trois de ces statuts d'engagement sont des statuts précaires : le suppléant occasionnel, l'enseignant à la leçon et l'enseignant à temps partiel.

Le suppléant occasionnel a pour seul lien d'engagement à une commission scolaire sa présence sur la liste de suppléance. Il n'a ni congé de maladie, ni assurance salaire, ni assurance collective. Son salaire est fixé selon le nombre de minutes de suppléance effectuées⁹. Le salaire maximal pour une journée de suppléance équivaut au premier échelon de l'échelle de traitement annuel. Un enseignant suppléant peut aussi être payé selon l'échelle de traitement annuel des enseignants dans le cas où il effectue une suppléance de plus de vingt jours dans une même classe¹⁰.

L'enseignant à la leçon signe un contrat avec une commission scolaire. Il peut profiter de congés de maladie et de congés spéciaux. Son contrat génère de l'ancienneté et sa rémunération se fait à taux horaire en fonction de sa scolarité. Un enseignant peut être payé

⁸Pour attirer de la main-d'œuvre, les commissions scolaires peuvent vanter leurs conditions facilitantes d'accès à l'emploi. C'est le cas de la Commission scolaire Marie-Victorin par exemple qui promeut un accès rapide à liste de priorité (<http://www.csmv.qc.ca/la-csmv/ressources-humaines>).

⁹ La durée d'une journée de suppléance se divise en quatre blocs pour lesquels un montant est fixé: 60 minutes ou moins, entre 61 minutes et 150 minutes, entre 151 minutes et 210 minutes et plus de 210 minutes. Ce sont les secrétaires d'école qui sont responsables de transmettre le nombre de minutes de suppléance effectué par un enseignant à la commission scolaire. Le cumul des minutes peut différer selon les secrétaires comme il n'y a pas de méthode officielle à ce jour.

¹⁰ Une absence de trois jours ou moins de la part de l'enseignant suppléant n'interrompt pas l'accumulation de la période de remplacement.

selon le taux horaire des enseignants à la leçon sans être sous contrat pour autant. Dans ce cas, la rémunération est son seul avantage.

L'enseignant à temps partiel signe un contrat. Il profite d'une couverture d'assurance collective et de congés de maladie selon le pourcentage de sa tâche. L'enseignant à temps partiel est payé selon l'échelle de traitement annuel. L'échelle de traitement annuel établit le salaire des enseignants à temps partiel et des enseignants à temps plein selon leur scolarité et leur expérience. Depuis que le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignant primaire dure quatre années au lieu de trois, tout enseignant à temps partiel grimpe automatiquement de deux échelons sur l'échelle de traitement annuel en raison de son année de scolarité supplémentaire. Pour chaque jour de travail, l'enseignant à temps partiel est donc nécessairement payé plus cher que le suppléant occasionnel.

Un contrat à la leçon est signé lorsque l'on offre à un enseignant une tâche vacante de moins de 33,33 % d'une tâche éducative régulière annuelle. Un contrat à temps partiel est signé lorsque l'on offre à un enseignant une tâche vacante de plus de 33,33 % d'une tâche éducative régulière annuelle. Un contrat à temps partiel peut s'étendre sur un maximum d'une année scolaire. Il peut se faire sur une période préalablement déterminée et consécutive de plus de deux mois¹¹. Si la période de remplacement n'est pas préalablement déterminée, après deux mois consécutifs d'absence de l'enseignant à temps plein ou à temps partiel, l'enseignant suppléant se voit offrir un contrat¹².

Dans le cas de la commission scolaire ciblée par cette étude par exemple, l'obtention d'un contrat d'enseignement n'enclenche pas systématiquement une probation locale : la réussite de la probation locale étant l'une des trois conditions d'accès à la liste de priorité. Un contrat à temps partiel enclenche le processus de probation locale tandis qu'un remplacement indéterminé qui se transforme en contrat après deux mois devient probatoire uniquement si le contrat dure 30 jours ou plus de l'année scolaire ou 20 jours ou plus d'une

¹¹ Une absence de trois jours ou moins de la part de l'enseignant suppléant n'interrompt pas l'accumulation de la période de remplacement. Un contrat à temps partiel débute à la date où la commission scolaire reçoit l'information officielle (ex. : billet médical) qu'un enseignant s'absente pour une durée de deux mois ou plus.

¹² Une absence de trois jours ou moins de la part de l'enseignant suppléant n'interrompt pas l'accumulation de la période de remplacement.

demi-année scolaire¹³. Pour que l'enseignant ait une probation locale, la tâche de l'enseignant doit être jugée par la commission scolaire et la direction d'école comme étant similaire à celle d'un enseignant régulier, la capacité à évaluer la gestion de classe de l'enseignant apparaissant comme un critère déterminant¹⁴. Soulignons que cette règle n'est pas issue de l'entente locale entre la commission scolaire et le syndicat, mais plutôt d'une règle que s'est donnée elle-même la commission scolaire. Ceci a pour conséquence que le processus de probation locale pour un enseignant à contrat à la leçon sera rarement enclenché bien que la convention collective locale le permette.

La profession enseignante se caractérise certes par une période de précarité qui passe par le statut de suppléant occasionnel, d'enseignant à la leçon et d'enseignant à temps partiel. Or, ces trois statuts sont très différents. En fait, ce qui se révèle faire la plus grande différence chez les enseignants précaires est l'inscription sur la liste de priorité. La situation d'un enseignant inscrit sur la liste de priorité se distingue fondamentalement par le fait que la commission scolaire a la responsabilité de lui offrir du travail lorsque vient son tour tandis qu'elle n'a aucune responsabilité envers les enseignants inscrits sur la liste de suppléance, dans laquelle il n'y a aucune forme de classement.¹⁵ Comme son nom l'indique, la liste de priorité donne priorité aux enseignants qui y sont inscrits. Il est donc inévitablement plus probable que ces derniers obtiennent des contrats que les enseignants inscrits sur la liste de suppléance.

Les enseignants qui sont inscrits sur la liste de suppléance peuvent obtenir un contrat si la liste de priorité est vide.¹⁶ Comme les enseignants inscrits sur liste de suppléance ne sont

¹³ Une année scolaire compte 200 jours de travail. Une demi-année scolaire correspond aux 100 premiers jours du calendrier scolaire ou aux 100 derniers.

¹⁴ Selon la directrice adjointe aux ressources humaines de la commission scolaire, secteur de l'enseignement primaire.

¹⁵ Il s'agit davantage d'un bassin que d'une liste. La liste de priorité, quant à elle, classe ses enseignants selon certains critères propres à chaque commission scolaire. Dans certaines commissions scolaires, les enseignants sont reclassés chaque année selon le nombre de jours de suppléance ou le nombre de jours sous contrat effectués durant l'année scolaire alors que dans d'autres, les enseignants demeurent à leur classement initial, sauf dans le cas où des enseignants quittent la liste de priorité, en obtenant un poste notamment.

¹⁶ Certaines commissions scolaires soulignent qu'ils peuvent parfois faire des exceptions à cette règle. De plus, dans certaines d'entre elles, on tient une autre liste, généralement nommée liste d'attente au sein de laquelle on retrouve des enseignants ayant atteint un certain nombre de jours de travail pour la même commission

pas classés, c'est à la discrétion de la commission scolaire de choisir, généralement de concert avec l'école concernée, l'enseignant qui honorera le contrat. L'attribution des contrats aux enseignants de la liste de suppléance peut faire l'objet d'un concours de circonstances étant donné que peu de règles les régissent. Le premier aspect non négligeable pour qu'un enseignant sur la liste de suppléance obtienne un contrat est que tous les enseignants sur la liste de priorité soient déjà sous contrat. Il faut souligner que cet aspect est administratif de sorte que quelques minutes peuvent faire la différence entre une liste de priorité vide ou non.

Ainsi, un enseignant qui n'est pas inscrit sur la liste de priorité travaillera généralement à titre de suppléant occasionnel et se retrouvera avec peu de droits outre celui de recevoir le salaire qui lui est dû, qui plus est, est plus bas que celui des enseignants sous contrat. Il n'a notamment pas d'avantages sociaux lorsqu'il se retrouve en invalidité. Il pourrait obtenir de meilleures conditions de travail, mais celles-ci ne seraient que sporadiques et imprévisibles¹⁷. D'une part, si le suppléant occasionnel a les droits propres à n'importe quel enseignant conformément à Loi sur l'instruction publique, à savoir, « le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié [en prenant] les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés et [en choisissant] les instruments d'évaluation des élèves » (Gouvernement du Québec, 2014b, art.19), il n'en demeure pas moins qu'en pratique, c'est habituellement l'enseignant régulier qui planifie les interventions pédagogiques. C'est en cela que le travail de suppléant peut être vu comme très superficiel et nuire à la motivation de certains à poursuivre dans la profession (Désormeau, 2009). D'autre part, le suppléant occasionnel a exactement les mêmes responsabilités que les autres enseignants. L'une de ses obligations est de respecter le projet éducatif de l'école (Gouvernement du Québec, 2014b, art. 22). Or, comme un suppléant occasionnel est amené à changer aussi souvent que rapidement de milieu de travail, on peut se questionner sur sa capacité à maîtriser les projets éducatifs de toutes les écoles dans lesquelles il travaille.

scolaire. Les enseignants de la liste d'attente ont alors priorité sur ceux de la liste de suppléance. À noter qu'il n'y a pas d'ordre sur la liste d'attente.

¹⁷Particulièrement dans le cas de remplacements indéterminés, où le suppléant ne sait pas si son remplacement se poursuivra ou deviendra un contrat.

Les commissions scolaires du Québec doivent respecter l'entente collective, dite entente « nationale », entre le CPNCF et une fédération associée à une centrale syndicale ou une fédération indépendante. Chaque commission scolaire a également une entente avec le syndicat local : cette entente est donc dite « locale ». Tous les enseignants travaillant pour la commission scolaire sont défendus par le syndicat¹⁸. Seulement, dans le cas des enseignants qui ne sont pas sous contrat, comme leurs droits sont très limités au sein des ententes nationales et locales, leur défense le sera inévitablement. Le syndicat local peut aussi recourir à la Loi sur les normes du travail (Gouvernement du Québec, 2014c), mais, encore là, l'enseignant qui n'est pas sous contrat peut être difficilement défendu. L'article 124 relatif à un congédiement en est un bon exemple.

Le salarié qui justifie de deux ans de service continu dans une même entreprise et qui croit avoir été congédié sans une cause juste et suffisante peut soumettre sa plainte (...) sauf si une procédure de réparation, autre que le recours en dommages-intérêts, est prévue ailleurs dans la présente loi, dans une autre loi ou dans une convention (Gouvernement du Québec, 2014c, art. 124).

La difficulté d'un enseignant qui n'est pas sous contrat, même s'il est à l'emploi pour une commission scolaire depuis plus de deux ans, sera de prouver qu'il a bel et bien été congédié comme il n'a aucun lien d'engagement avec sa commission scolaire. Une commission scolaire qui ne veut plus d'un enseignant qui n'est pas sous contrat n'a donc aucune obligation de le rappeler. En fait, elle n'a pas à le congédier au sens de la loi comme l'enseignant n'est pas sous contrat, lequel constitue un lien d'emploi. Il est aussi important de souligner que comme les enseignants précaires n'ont pas de sécurité d'emploi, ces derniers désirent généralement bien paraître devant leur employeur. Le recours des enseignants à leur syndicat peut être mal vu par une commission scolaire et ainsi nuire aux enseignants précaires dans leur cheminement vers de meilleures conditions de travail. En somme, les enseignants qui ne sont pas inscrits sur la liste de priorité voient leurs droits

¹⁸L'enseignant est libre d'adhérer ou non à son syndicat. Toutefois, il doit obligatoirement y cotiser conformément à la formule Rand qui s'applique au Canada, et ce, à l'ensemble des salariés représenté par un syndicat.

limités et leurs obligations similaires à tous les autres enseignants¹⁹. Mukamurera et Gingras (2004) rapportaient d'ailleurs que les nouveaux enseignants avaient le sentiment d'être moins bien protégés et défendus que les enseignants réguliers et ceux inscrits sur la liste de priorité, estimant « ne pas bénéficier de protection réelle » (p.17). Or, leurs obligations seront considérées plus complexes au sens où ils devront remplir le mandat que leur confie le Gouvernement du Québec, conformément à la Loi sur l'instruction publique, dans différentes écoles, en respectant, par exemple, tel que mentionné précédemment, les projets éducatifs de chaque établissement scolaire qu'ils fréquenteront.

1.6 Pertinence scientifique de la recherche

Les changements sociaux dans la société québécoise ont affecté le milieu scolaire et complexifié la profession enseignante (COFPE, 2002) de telle sorte que les enseignants travaillent de plus en plus sous pression (Tardif, 2012) et « doivent répondre aux attentes de plus en plus complexes » de la société québécoise (OCDE, 2005, p. 107). Les recherches et les écrits portant sur l'insertion professionnelle ont augmenté depuis les vingt dernières années notamment en raison des deux récentes réformes de la formation en enseignement, en 1994 et en 2001, de l'important mouvement de retraite rajeunissant le corps enseignant et de l'évolution de la pratique enseignante (Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008). La question de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est donc vive, au Québec et ailleurs dans le monde, comme il est aujourd'hui admis que la profession enseignante vit des difficultés de rétention importante qui affectent la qualité de l'éducation. Malgré l'intérêt pour cette question, les recherches sont encore peu nombreuses, notamment, car les mesures d'insertion professionnelle sont « récentes et pas encore très répandues » (CSEE, 2005, p. 56). Peut-être est-ce parce que l'initiative est encore jeune ? L'entrée sur le marché du travail au Québec pour les enseignants s'est grandement complexifiée depuis les trente dernières années et l'abandon des enseignants a été étudié sous l'angle d'une problématique

¹⁹ Si l'enseignant qui n'est pas inscrit sur la liste de priorité a les mêmes obligations au sens de la loi, on ne peut nier qu'un enseignant prenant en charge une classe pour une année scolaire ou une partie de l'année scolaire a davantage de responsabilités. Il est plutôt rare que les enseignants qui ne sont pas inscrits sur la liste de priorité aient ce genre de contrats, autrement, ils sont en voie de s'inscrire sur la liste de priorité.

touchant particulièrement les nouveaux enseignants uniquement à partir de 2001, grâce aux travaux d'Ingersoll (Karsenti, et al., 2013).

Au Québec, le COFPE (2002) a émis des recommandations au MELS (aujourd'hui MEES) afin que soient entreprises des recherches portant sur l'insertion professionnelle. Le COFPE (2002) rapporte que peu de recherches ont à ce jour été menées au Québec à l'égard de l'insertion des enseignants au marché du travail et du passage de la formation initiale à l'entrée dans la profession. Martineau (2006) soulève également l'intérêt d'accroître les recherches étudiant le transfert des apprentissages de la formation initiale à l'insertion professionnelle. Le *Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle* (Martineau, et al., 2008) rend compte de la multiplication des études portant sur l'insertion professionnelle depuis les années 2000, signe que cette question préoccupe de plus en plus le milieu de la recherche en sciences de l'éducation.

Les études des dix dernières années portant sur l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants au Québec se sont notamment intéressées aux causes de l'abandon de la profession enseignante en contexte d'insertion professionnelle et aux impacts des programmes d'insertion professionnelle sur la persévérance dans la profession. Parmi ces études, on retrouve des mémoires de maîtrise (Desmeules, 2016 ; Désormeau, 2009 ; Jeanson, 2014 ; Kirsch, 2006 ; Sauvé, 2012), des articles de recherche publiés dans des revues scientifiques ou des ouvrages collectifs (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Grenier, Beaudoin, Leroux, Rivard et Turcotte, 2014 ; Leroux, 2014 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Mukamurera, et al., 2013) et des rapports de recherche subventionnés par des organismes gouvernementaux (Karsenti, 2015 ; Karsenti, 2017 ; Martineau, Presseau et Portelance, 2009). Voici un aperçu de certaines d'entre elles.

Le mémoire de maîtrise de Jeanson (2014) s'intéressait aux raisons motivant les jeunes enseignants québécois à abandonner ou à persévérer dans la profession enseignante. Pour ce faire, 22 jeunes enseignants du primaire et du secondaire de la province de Québec, dont la moitié avait abandonné la profession et l'autre moitié exerçait toujours la profession enseignante, ont été interrogés par le biais d'entrevues semi-structurées. L'étude de Jeanson a soulevé que des facteurs individuels combinés à des facteurs liés à la tâche et à

l'environnement social influençaient les enseignants dans leur décision d'abandonner ou de persévérer dans la profession.

La recherche de Karsenti (2015) avait pour objectifs d'identifier les facteurs menant à l'abandon ou à la persévérance dans la profession chez les nouveaux enseignants et de déterminer les liens entre l'abandon dans la profession et la formation initiale des futurs enseignants et l'abandon dans la profession et la réussite scolaire des élèves. Plus de 1000 personnes ont participé à cette étude, dont 260 futurs enseignants, 603 nouveaux enseignants et 72 enseignants ayant quitté l'enseignement. Les futurs et les nouveaux enseignants ont répondu à un questionnaire et certains d'entre eux ont participé à des entrevues individuelles et à des entrevues de groupe. Les enseignants ayant quitté l'enseignement ont, quant à eux, uniquement été interviewés de manière individuelle. Les résultats de cette recherche, à la fois quantitative et qualitative, ont mis d'avant que les nouveaux enseignants abandonneraient principalement la profession en raison de la lourde charge de travail, de la gestion difficile de la classe et des conditions de travail moins intéressantes que dans d'autres professions. En termes de formation initiale, les répondants considéraient leurs cours universitaires trop théoriques et se disaient insuffisamment préparés à la réalité des milieux scolaires. Aucun lien n'a permis d'être établi entre l'abandon dans la profession et la réussite scolaire des élèves.

Dans l'étude de Gingras et Mukamurera (2008), on se questionnait sur l'impact de la précarité chez les enseignants en insertion professionnelle. Les sept enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche provenaient de cinq commissions scolaires différentes et de quatre champs d'enseignement différents, et ce, dans le but de diversifier l'échantillon. Les entrevues semi-dirigées réalisées auprès de ces enseignants ont fait ressortir les effets négatifs de la précarité, laquelle ralentit et alourdit l'insertion professionnelle, en nuisant, au passage, à la qualité de l'enseignement et au développement professionnel.

L'impact des programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires du Québec a été étudié par Mukamurera et ses collègues (2013). Les responsables des dossiers d'insertion professionnelle de 29 commissions scolaires ont répondu à un questionnaire qui a mis en évidence leur satisfaction à l'égard des programmes d'insertion professionnelle

mis en place. Ils ont particulièrement soulevé comme force, la diversité des mesures d'insertion proposées par leur commission scolaire.

Les résultats de Desmeules (2016) ne sont pas aussi concluants que ceux de Mukamurera et de ses collègues (2013). En effet, les données récoltées auprès de 86 enseignants du primaire et du secondaire de quatre commissions scolaires de la région de Québec n'ont pas pu démontrer que la participation à un programme d'insertion professionnelle permettait d'augmenter la motivation, la résilience et le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants. L'enquête par questionnaire n'a ainsi pas permis d'affirmer que les programmes d'insertion favorisaient l'insertion professionnelle des enseignants. Si les commissions scolaires paraissent satisfaites des programmes qu'ils ont implantés (Mukamurera, et al., 2013), il semble donc que ces programmes n'aient pas les effets escomptés auprès des personnes visées.

Karsenti (2017) s'est intéressé au même objet d'étude, mais cette fois de manière plus spécifique, à savoir, en ciblant une seule commission scolaire. 483 nouveaux enseignants à la Commission scolaire de Laval ont donc participé à cette étude visant à évaluer l'impact du programme d'insertion professionnelle de cette commission scolaire. Tous ont répondu à un questionnaire et une quarantaine d'entre eux a participé à des entrevues de groupe. Le rapport de recherche rend compte de l'impact important des mesures d'insertion sur la persévérance : plus de 95 % des nouveaux enseignants interrogés étant d'avis que le programme d'insertion professionnelle de leur commission scolaire permettait aux enseignants de persévérer dans la profession. L'enquête surprend d'autant plus alors qu'elle révèle que seuls 3 % des répondants affirment n'avoir jamais songé à abandonner la profession enseignante, ce qui, tel que le souligne l'auteur, se démarque significativement de la littérature scientifique.

Les recherches présentées succinctement ci-haut ont permis de documenter, à leur façon, la problématique de l'abandon de la profession enseignante chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans le cadre de notre étude, nous avons ciblé, à l'instar de Karsenti (2017), une commission scolaire en particulier. Nous précisons davantage notre objet d'étude en nous intéressant à l'insertion professionnelle des enseignants du primaire ayant

étudié au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université Laval (BÉPEP). Ce choix est motivé par notre désir de documenter de façon détaillée un contexte très précis d'insertion prenant forme dès la formation initiale, et ce, conformément au souci d'articuler la formation initiale et l'insertion professionnelle (COFPE, 2002 ; Mukamurera, 2014). Le cadre théorique privilégié dans notre recherche, la théorie de l'activité, nous permettra une lecture plus contextuelle de l'insertion professionnelle des enseignants, surpassant l'évaluation d'un programme d'insertion. La théorie de l'activité, très peu utilisée à ce jour dans les recherches portant sur l'insertion professionnelle des enseignants, permettra ainsi d'enrichir, de manière inédite, les connaissances scientifiques sur la question, en s'intéressant à l'organisation sociale au sein de laquelle l'enseignant s'insère en milieu de pratique.

Notre question générale de recherche sera donc la suivante : Comment les enseignants précaires ayant étudié au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) à l'Université Laval vivent-ils leur expérience d'insertion professionnelle jusqu'à l'atteinte de la liste de priorité ?