

#### 4.4 L'expérience des participantes : points de convergence

Voici maintenant le temps de mettre en évidence les ressemblances entre nos trois participantes relativement à leur expérience d'insertion professionnelle.

Si deux de nos participantes souhaitaient devenir des enseignantes depuis leur enfance, toutes les trois n'avaient pas d'autres plans de carrière et se sont inscrites dans un seul programme dans une seule université. Lors de leur parcours universitaire, elles ont aimé leur stage, mais peu leurs professeurs, qui selon deux participantes, avaient peu d'expérience sur le terrain, rendant ainsi la formation trop éloignée de la pratique. Une fois sur le marché de travail, nos trois participantes ont commencé par faire au moins une année de suppléance occasionnelle. Ayant atteint la liste d'attente, elles avaient ensuite toutes pour objectif l'atteinte de la liste de priorité. Cela a pris un peu plus de deux ans aux participantes 1 et 3 pour accéder à la liste de priorité du primaire tandis que la participante 2 a dû patienter une année de plus pour y accéder et une autre encore pour atteindre la liste de priorité du préscolaire. Les trois participantes soulignent l'importance de connaître et d'aimer l'école où elles travaillent, ce qui est constaté alors qu'elles décident toutes les trois de travailler dans quelques écoles seulement. Il s'agit d'ailleurs du critère principal des participantes 2 et 3 relativement à leurs choix professionnels. L'importance de s'insérer dans une communauté est ainsi mise en évidence. Toutefois, pour réussir leur probation locale et accéder à la liste de priorité, les enseignantes doivent toutes passer par une école qui leur était jusqu'alors inconnue. L'atteinte de la liste de priorité apparaît ainsi encore plus importante que la connaissance du milieu de travail. L'adhésion à la liste de priorité est, d'ailleurs, pour toutes les participantes, le gage de la sécurité d'emploi. Finalement, après s'être inscrites sur la liste de priorité, les trois participantes choisissent de retourner dans le même milieu, celui qu'elles aiment et connaissent bien : leur école respective de stage IV.

En regard du troisième niveau d'analyse qui a mis en lumière les contradictions primaires de chacune de nos enseignantes, nous constatons que certaines contradictions sont

communes aux participantes. La contradiction primaire qui se pose au pôle des outils relativement à l'accès aux dispositifs de développement professionnel revient chez chacune de nos participantes. Au pôle des règles, deux participantes vivent une contradiction en raison de la méconnaissance de la démarche de la commission scolaire quant à l'attribution des tâches chez les enseignants inscrits sur la liste d'attente. Au pôle de la division du travail, deux participantes se partagent la contradiction relative à la lourdeur de la tâche tandis que toutes les trois vivent une contradiction concernant les changements fréquents de milieux et de niveaux scolaires.

Pour ce qui est des contradictions secondaires, correspondant au quatrième niveau d'analyse, le pôle qui revient le plus fréquemment est celui des règles. D'abord la participante 1 est confrontée à leur complexe mise en application. Ensuite, les règles propres aux enseignants en insertion professionnelle affectent tantôt l'accès aux outils, tantôt à l'emploi, et leur application varie en fonction des différents membres de la communauté. Toutefois, il ne faut pas manquer de souligner que le rapport que les participantes entretiennent avec les règles est fort différent. Pour la participante 1, il est hors de question de déroger, ne serait-ce que minimalement, aux règles mises en place. Rappelons par exemple le fait que la participante 1 vive sous haut stress alors qu'elle attend que sa direction d'école envoie son rapport d'évaluation à la commission scolaire. Même si sa direction lui mentionne que la date limite est le 15 mai et non le 2, comme il est souligné sur le rapport, la participante n'est pas plus rassurée. Les participantes 2 et 3, quant à elles, démontrent un moins grand souci de respecter les règles établies : la première accepte qu'une direction dévie des normes de pratique établies afin d'obtenir un contrat qui l'intéresse beaucoup tandis que la seconde s'organise pour obtenir des contrats spécifiques en cours d'année alors que la procédure établie par la commission scolaire ne permet pas ce « choix » après la séance d'affectation. Finalement, le discours de deux participantes révèle la même contradiction secondaire, celle entre les pôles sujet et objet. Les enseignantes abordent toutes deux la question de l'abandon de la profession enseignante : la deuxième participante ouvre timidement la porte à cette possibilité tandis que la troisième se projette déjà ailleurs que dans une salle de classe d'ici quelques années.

#### 4.4.4 Conclusion

En somme, si nos trois participantes ont vécu des expériences d'insertion professionnelle différentes, nous pouvons en faire ressortir des éléments communs. Leur expérience d'insertion professionnelle semble avoir particulièrement été influencée par les règles et par la communauté pour toutes les trois. En termes de règles, l'adhésion à la liste de priorité apparaît comme une étape déterminante alors que le flou entourant l'attribution des tâches chez les enseignants de la liste d'attente semble poser problème. On pourrait alors se demander s'il serait pertinent que certaines règles soient mises en place pour l'attribution des tâches chez les enseignants de la liste d'attente ou si simplement plus de transparence de la part de la commission scolaire réglerait la question. Relativement à la communauté, ce sont les collègues et les membres de l'équipe-école qui se dégagent comme les principaux acteurs influents de l'insertion professionnelle de nos enseignantes. Comme le soutien peut varier fortement d'un milieu à l'autre et d'un collègue à l'autre, et ce, même si les enseignants, notamment, ont le devoir d'accompagner les enseignants en début de carrière, il semble que ce soit par le biais de dispositifs de développement professionnel formels, impliquant des membres de l'équipe-école, que ce soutien pourrait être plus pertinent.

## **5. Discussion**

Considérant les résultats présentés précédemment, il appert que l'expérience d'insertion professionnelle de nos participantes a plusieurs éléments communs à d'autres recherches traitant du même sujet. Or, notre étude n'est en rien une reproduction de celles réalisées antérieurement : sa richesse est issue de son cadre théorique qui permet d'étudier l'insertion professionnelle des enseignants de manière systémique et fine. Ce chapitre aborde cet apport de la théorie de l'activité à la compréhension de la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants. Les limites de notre étude de même que des propositions d'interventions et des pistes de recherche dans le domaine sont également soulevées dans ce dernier chapitre. Mais d'abord, un retour sur nos questions de recherche s'impose.

### **5.1 Retour sur les questions de recherche**

Notre première question de recherche visait à identifier le système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle. Pour ce faire, nous nous posons la question suivante : Comment se caractérise le système d'activité au sein duquel évolue le nouvel enseignant, de sa formation initiale jusqu'à l'atteinte de la liste de priorité ? Soulignons que, lors de la récolte des données, nous nous sommes intéressés à l'expérience de nos participantes de leur formation initiale jusqu'à leurs plus récentes expériences de travail. Nos résultats tiennent donc compte d'une courte période suivant leur inscription sur la liste de priorité, ce qui nous apparaissait pertinent afin de déterminer l'effet de l'atteinte de la liste de priorité chez nos participantes. Cet effet se révèle d'ailleurs marquant : les participantes, une fois inscrites sur la liste de priorité, retournent toutes dans un milieu sécurisant qu'elles connaissent très bien : leur école de stage IV. Notre choix de nous intéresser à la période située entre la formation initiale et l'inscription sur la liste de priorité est justifié, d'une part, par la littérature scientifique qui soulève l'importance de créer un continuum entre la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue (CSE, 2014 ; Mukamurera, 2014). D'autre part, cette décision de se concentrer sur la

période précédant l'adhésion à la liste de priorité s'explique par le fait que l'abandon de la profession enseignante des nouveaux se fait très tôt en carrière, à savoir, dans les premières années d'exercice. La précarité, l'une des causes majeures de l'abandon de la profession (De Stercke, 2014 ; Mukamurera, et al., 2013 ; Sauvé, 2012), diminue à l'inscription sur la liste de priorité. Ainsi, si les enseignants inscrits sur la liste de priorité n'ont pas nécessairement quitté la période d'insertion professionnelle, il n'en demeure pas moins qu'ils ont un accès plus facile à l'emploi ainsi que de meilleures conditions de travail, notamment, parce qu'ils ont alors un certain choix de la tâche d'enseignement (section 1.5.1). Ces conditions, à savoir, les conditions d'accès à l'emploi ainsi que les conditions de travail liées à la tâche, correspondent d'ailleurs à deux des cinq dimensions de l'insertion professionnelle selon Mukamurera (1998). Rappelons que la période d'insertion professionnelle ne peut ni se définir selon le temps ni selon un statut compte tenu des différences entre chaque enseignant relativement à leur sentiment de compétence et d'aisance dans l'exercice de leur profession (Weva, 1999). Il est ainsi possible que nos participantes ne se considèrent plus en période d'insertion professionnelle alors que l'inverse l'est tout autant. Il aurait été d'ailleurs pertinent de le leur demander.

Notre deuxième question de recherche portait sur les tensions possiblement présentes chez l'enseignant en insertion professionnelle et dont l'identification révèle des contradictions primaires et secondaires. La question était la suivante : Quelles sont les contradictions primaires et secondaires soulevées chez le nouvel enseignant ? Nous répondons à nos deux questions de recherche par le biais d'une modélisation du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle que voici.

### 5.1.1 Modélisation du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle

À la lumière de notre analyse de l'expérience d'insertion professionnelle de nos participantes, nous avons repris notre première lecture du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle pour en modéliser une nouvelle. Précisons qu'étant donné que nous avons réalisé une étude portant sur l'analyse approfondie de cas particuliers, notre but

n'étant pas la généralisation de nos résultats (Poisson, 1990), nous présentons cette modélisation du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle avec humilité considérant que nos résultats ne peuvent s'appliquer à l'ensemble des enseignants en insertion professionnelle. De plus, nous retenons ici les aspects de nos participantes qui nous apparaissent plus communs aux enseignants en insertion professionnelle en considérant la littérature scientifique y étant associée. Cette modélisation du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle est présentée à la figure 25.

**Outils:** Dispositifs de développement professionnel (entrevues de pratique, mentorat, formations)

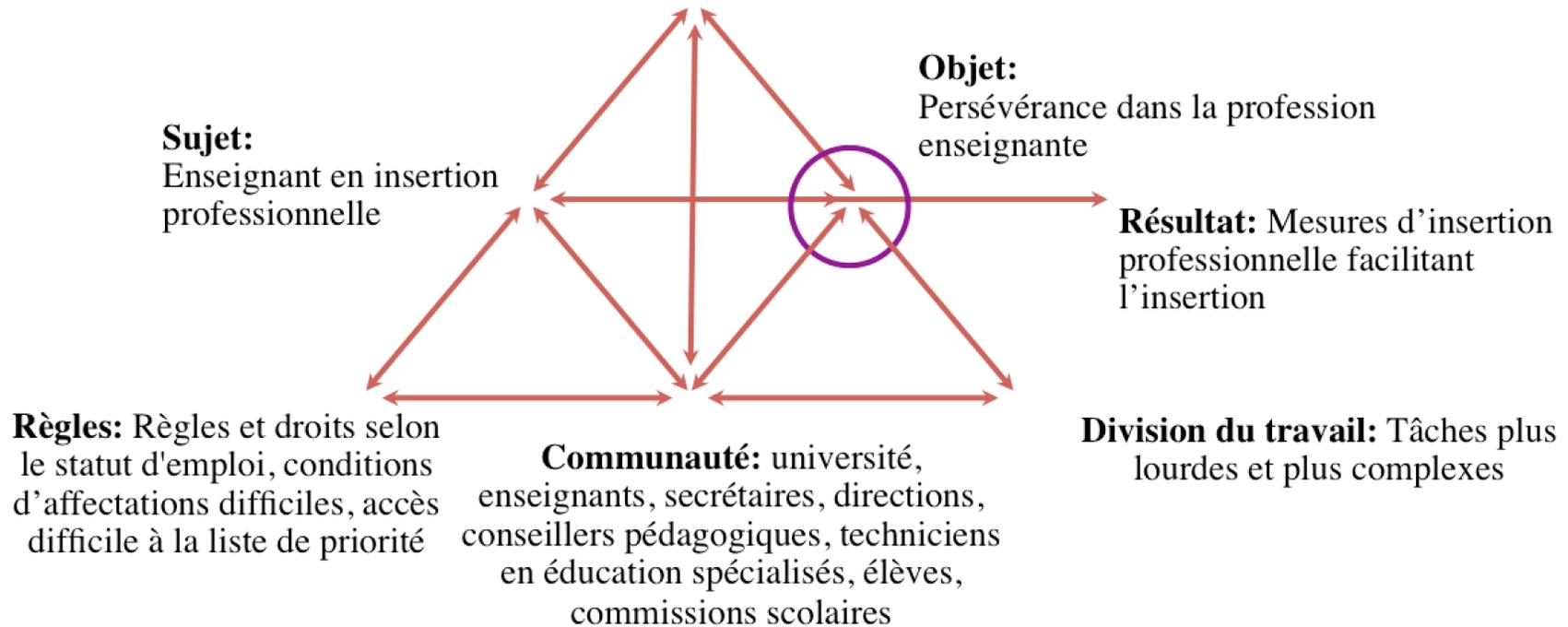


Figure 25. Modélisation du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle : vers le troisième niveau de contradiction

### 5.1.2 Comparaison entre le système d'activité théorique de l'enseignant en insertion professionnelle et le système d'activité modélisé

Comparons maintenant le système d'activité théorique de l'enseignant en insertion professionnelle (section 3.2.2.1) avec le système d'activité modélisé. D'abord, nous remarquons une moins grande diversité de dispositifs de développement professionnel dans le système d'activité modélisé. Ce constat est révélateur de la contradiction primaire dans l'objet de l'activité, c'est-à-dire la persévérance dans la profession versus l'abandon de la profession. Il est certes normal que trois enseignantes d'une même commission scolaire n'aient pas profité de l'ensemble des dispositifs existants. Toutefois, il est surprenant que chaque participante ait seulement accédé à un dispositif d'insertion professionnelle alors que les participantes se montraient intéressées à divers dispositifs du programme d'insertion professionnelle de leur commission scolaire tels que le mentorat, l'accompagnement par un conseiller pédagogique, l'observation en classe et différentes formations. Concernant les règles, celles-ci sont similaires entre le système théorique et le système modélisé, ne serait-ce que relativement aux attentes implicites qui n'ont pas été nommées par nos participantes. En termes de division du travail, la lourdeur et la complexité des tâches attribuées aux nouveaux enseignants, lesquels sont notamment appelés à changer régulièrement de milieux de travail et de niveaux scolaires, ont été conservées. Pour ce qui est de la communauté, les groupes influençant l'insertion professionnelle des enseignants sont demeurés les mêmes à l'exception des parents qui ne sont pas ressortis dans le discours de nos participantes comme ayant une influence sur leur expérience d'insertion professionnelle.

### 5.1.3 Les contradictions primaires et secondaires possibles dans le système d'activité

Dans le même ordre d'idées, nous avons repris les modèles théoriques, ceux liés aux tensions possibles aux pôles et aux tensions possibles entre les pôles, respectivement indicatrices des contradictions primaires et secondaires des systèmes d'activité des enseignants en insertion professionnelle, afin de les comparer avec celles de nos

participantes. En ce qui a trait aux contradictions primaires, il est intéressant de constater que notre modèle théorique se confirme par le biais de l'expérience de nos participantes. La figure 26 présente ces contradictions primaires possibles chez l'enseignant en insertion professionnelle. Soulignons qu'au pôle sujet, nos enseignantes sont isolées au sens où aucune d'entre elles n'évolue au sein du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire : chacune ayant plutôt accédé à un dispositif d'insertion professionnelle de manière ponctuelle tel que mentionné à la section 4.4.2. La participante 3 décrit bien cet isolement : « Il n'y a personne qui nous accompagne là-dedans. (...) On est vraiment laissé à nous-mêmes. On compte tous les uns sur les autres. » Pour pallier cela, les participantes comptent ainsi sur la communauté, sur les collègues en particulier. La participante 1 explique d'ailleurs qu'elle n'a pas eu l'idée de recourir au programme d'insertion professionnelle parce qu'elle était très bien supportée par ses collègues. Or, rien ne peut garantir à un enseignant en insertion professionnelle qu'il sera soutenu par sa communauté. Le cas de la participante 2 en est un exemple éloquent. Lors de son deuxième contrat à temps partiel au préscolaire, le fait que l'enseignante ne soit pas du tout soutenue dans son milieu la décourage de telle sorte qu'elle pense abandonner son contrat. La nuance entre un soutien formel de la communauté et un soutien informel prend dès lors tout son sens.

Relativement aux contradictions secondaires, présentées à la figure 27, deux contradictions issues de notre modèle théorique ont été soulevées dans le discours de nos participantes, à savoir la contradiction entre les outils et les règles, l'accès aux outils variant selon le statut d'emploi de l'enseignant, ainsi que la contradiction entre les outils et la division du travail, la lourdeur de la tâche réduisant l'accès aux outils de développement professionnel. D'un point de vue plus global, cette inaccessibilité aux outils a été soulevée par une de nos participantes comme pouvant affecter la persévérance dans la profession enseignante. Il s'agit d'une contradiction entre les pôles outils et objet.

Nous nous permettons d'ajouter une contradiction secondaire au système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle qui se pose entre les outils et la communauté. Cette contradiction se manifeste par le fait que plusieurs dispositifs d'insertion

professionnelle nécessitent la collaboration volontaire des membres de l'équipe-école. Considérant que nos enseignantes s'appuient principalement sur leurs collègues dans le cadre de leur insertion professionnelle, il semble important que les outils développés par la commission scolaire impliquent la communauté pour ainsi apporter le caractère formel du soutien de la communauté. Le soutien informel de la communauté étant fort répandu dans les commissions scolaires du Québec (Mukamurera, et al., 2013), le rendre formel permettrait de reconnaître et de valoriser l'expérience des enseignants qui soutiennent les enseignants en insertion professionnelle (CSE, 2004).

Au regard des résultats, nous constatons que les difficultés soulevées par nos participantes dans le cadre de leur insertion professionnelle sont peu liées à l'acte d'enseigner, notamment en termes de planification, d'interventions auprès des élèves et d'évaluation des apprentissages. Alors que les dimensions pédagogique et didactique sont très peu abordées par nos participantes, celles administratives (processus d'attribution des contrats, inscription à la liste de priorité, difficultés liées à l'impôt ou à l'assurance-emploi, quota de photocopies, etc.) sont mises de l'avant. D'une part, ce constat peut s'expliquer par le taux de précarité élevé de la profession enseignante faisant de l'accès à l'emploi une préoccupation majeure chez les nouveaux enseignants (Gingras et Mukamurera, 2008) et l'encadrement administratif complexe du travail des enseignants à statut précaire. D'autre part, le fait que l'expérience d'insertion professionnelle de nos participantes soit ponctuée de suppléances et de contrats MACC justifie que des aspects tels que la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages soient des préoccupations moins présentes chez nos participantes puisque ce sont des tâches qu'elles ont moins connues dans le cadre de leur expérience. Finalement, le choix de nous intéresser à l'insertion professionnelle par le biais des systèmes d'activité a pu faire davantage ressortir l'aspect organisationnel de l'insertion dans la profession enseignante, ce qui, dans une certaine mesure, était souhaité.

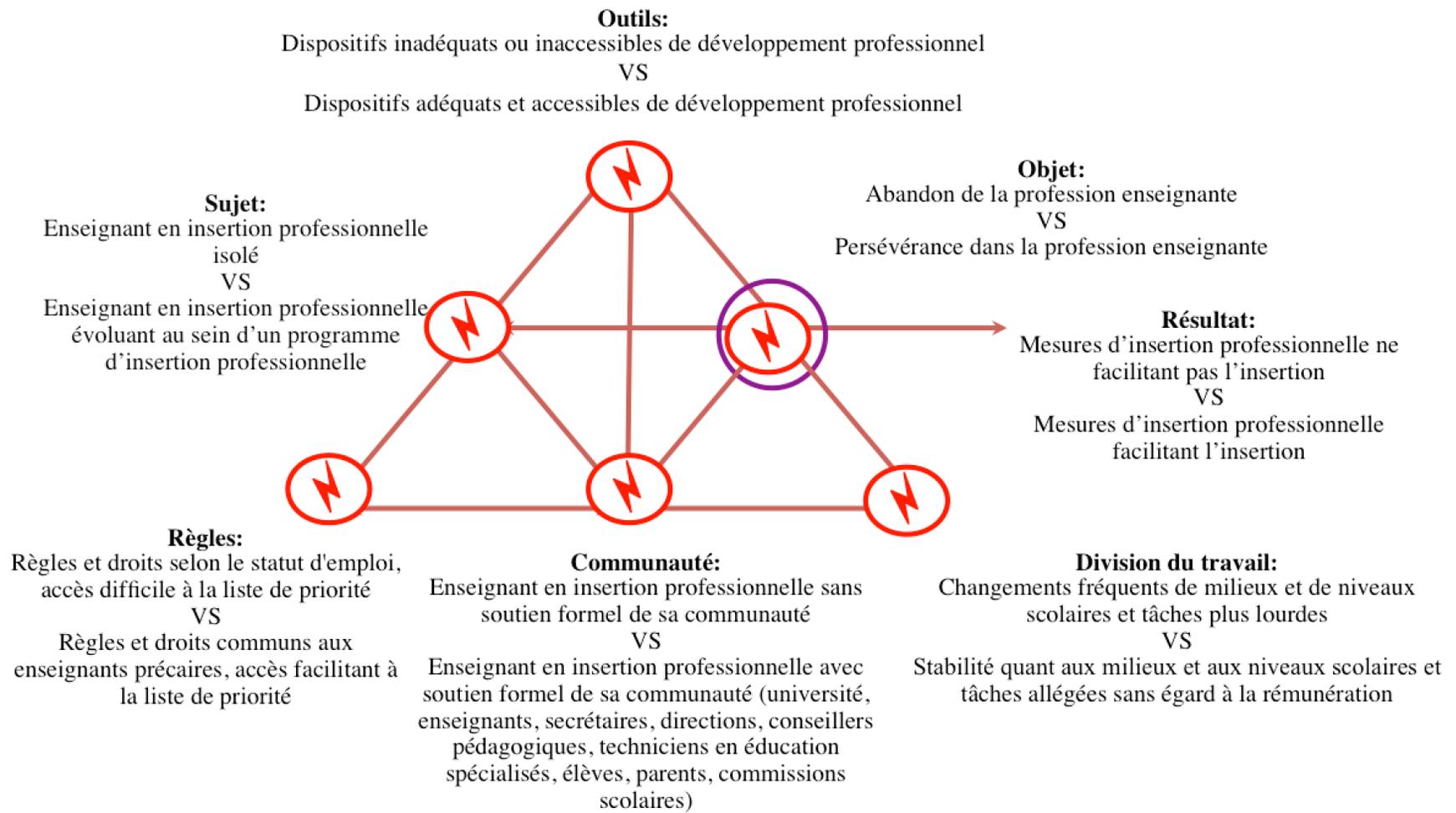
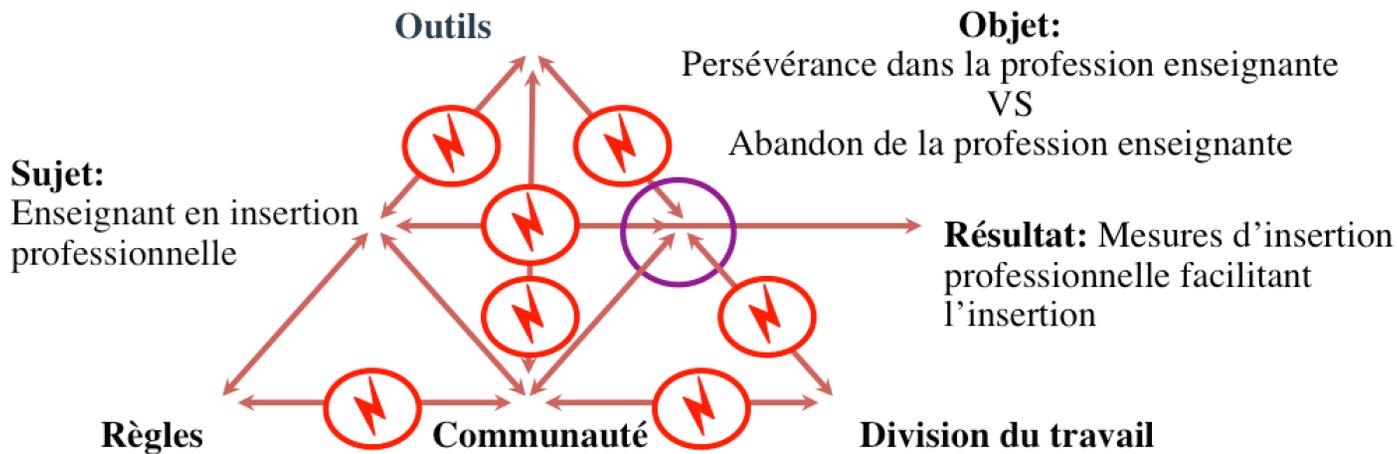


Figure 26. Les contradictions primaires identifiées dans le système d'activité d'un enseignant en insertion professionnelle lors de l'implantation du système modélisé



Outils VS Règles : L'accès aux outils varie selon le statut d'emploi de l'enseignant.

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

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

Outils VS Communauté : Plusieurs outils nécessitent la collaboration volontaire de l'équipe-école.

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'enseignant en insertion professionnelle s'éloigne de la persévérance dans la profession.

Figure 27. Les contradictions secondaires identifiées dans le système d'activité d'un enseignant en insertion professionnelle lors de l'implantation du système modélisé

#### 5.1.4 Le programme d'insertion professionnelle : un outil producteur d'activité

Dans le cadre de notre étude, nous avons soulevé les contradictions primaires et les contradictions secondaires chez les enseignants en insertion professionnelle. Ces deux niveaux de contradictions s'inscrivent dans le cycle d'expansion d'Engeström : elles se posent aux deux premières étapes, soit le questionnement et l'analyse historique et empirique. À la lumière de notre analyse, nos résultats nous ont permis de modéliser le système d'activité de trois enseignants en insertion professionnelle, ce qui nous permet d'aller au-delà de la contradiction primaire dans l'objet qui est l'abandon de la profession versus la persévérance dans la profession. Il s'agit de la troisième étape du cycle d'expansion d'Engeström, laquelle nous amène vers l'examen et l'implantation de ce nouveau modèle et, par le fait même, vers les contradictions tertiaires : celles qui se posent entre l'objet de la forme dominante de l'activité centrale et l'objet de la forme culturellement plus avancée de l'activité centrale. L'objet de la forme dominante de l'activité centrale, dans ce cas-ci, ce sont les pratiques actuelles qui encadrent l'insertion professionnelle des enseignants à la commission scolaire ciblée par notre étude. L'objet de la forme culturellement plus avancée de l'activité centrale, ce sont nos propositions d'interventions (section 5.4.1), établies à partir de nos résultats de recherche. Si notre modèle surpassait cette étape et que l'implantation se révélait fructueuse, il atteindrait les prochaines étapes du cycle d'expansion : celles où il serait alors confronté aux systèmes d'activités voisins. À ce moment-là, nous pourrions espérer qu'avec un dispositif adéquat, une zone proximale de développement serait mise en place pour permettre une transformation de l'activité alors que les contradictions secondaires seraient résolues. Le programme agirait alors comme un outil producteur d'activité : les mesures issues d'un programme d'insertion professionnelle pourraient grandement faciliter l'insertion, Karsenti (2017) le soulevait d'ailleurs récemment, et permettraient, ultimement, la persévérance dans la profession.

## **5.2 Un cadre théorique inédit dans la recherche portant sur l'insertion professionnelle**

La question de l'insertion professionnelle est une préoccupation relativement nouvelle dans le milieu de l'éducation. Il n'existe pas encore « d'orientations, de directives ministérielles ou de programmes généralisés d'insertion professionnelle » (CSE, 2014, p.50), bien qu'il y ait de plus en plus de programmes d'insertion professionnelle implantés dans les commissions scolaires (Martineau et Mukamurera, 2012). Or, ces programmes sont très variés et très récents, leur efficacité n'est donc pas encore démontrée (Ingersoll et Strong, 2011 ; Mukamurera, et al., 2013).

De façon générale, la présente recherche a des retombées, tant sur le plan social que scientifique. Sur le plan social, notre recherche permet de sensibiliser les acteurs du milieu de l'éducation à l'égard de l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants en les éclairant sur des situations précises vécues par les enseignants, durant leur passage de la formation initiale au marché du travail. Cet éclairage profite autant aux universités qu'aux commissions scolaires en vue d'élaborer des mesures d'insertion professionnelle qui répondent aux besoins des nouveaux enseignants. Notre étude pourra également permettre aux futurs enseignants de comprendre la réalité qui les attend afin qu'ils puissent mieux s'y préparer, et ce, conformément aux recommandations du CAPFE (Gouvernement du Québec, 2014d).

Sur le plan scientifique, l'insertion professionnelle des enseignants est un sujet sur lequel la recherche doit se pencher (COFPE, 2002 ; Martineau 2006). L'accroissement des programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires du Québec est encourageant, mais amène un nouveau besoin : celui d'en mesurer les effets. Notre recherche permet de le faire, et ce, en allant au-delà de l'évaluation d'un programme : l'insertion professionnelle étudiée sous l'angle de la théorie de l'activité offrant une lecture plus systémique de la problématique. Rappelons que la théorie de l'activité s'intéresse aux contextes au sein desquels les personnes s'organisent socialement. Elle pose un regard non pas uniquement sur l'enseignant qui s'insère professionnellement, mais sur l'ensemble

d'une communauté qui insère l'enseignant dans le milieu professionnel. Ce cadre théorique nous rappelle que l'activité n'est jamais individuelle, mais collective (Lektorsky, 2009). Si elle est mise à profit dans les domaines de la santé, de l'agriculture et de l'éducation, elle n'a que très peu été utilisée pour étudier l'insertion professionnelle des enseignants.

La théorie de l'activité est fort pertinente pour documenter l'insertion professionnelle des enseignants puisque l'importance accordée au contexte social dans cette approche est cohérente avec la position selon laquelle l'abandon de la profession enseignante peut s'expliquer par des facteurs extérieurs au sujet, tels que ceux liés à la tâche enseignante et à l'environnement social (Karsenti, et al., 2013 ; Ouyang et Paprock, 2006). Notre cadre théorique a cette qualité qui est celle de faire interagir divers éléments d'une même situation entre eux. Nous pouvons d'ailleurs observer la pertinence du système d'activité comme grille d'analyse dans le cadre de notre étude par la riche interaction entre les pôles du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle : les règles, la division du travail et la communauté influençant, par exemple, l'accès aux dispositifs de développement professionnel.

Selon nous, la limite du système d'activité en tant qu'outil issu de la théorie de l'activité repose essentiellement sur la difficulté à distinguer les pôles de la division du travail et des règles : les règles ayant une influence marquante sur la division du travail. Il faut éviter de réifier ce triangle mais il peut être un outil fécond pour venir appuyer une lecture dialectique de transformations dans des milieux où la pratique professionnelle est complexe comme nous l'avons présenté. Dans le cas de notre recherche, par exemple, l'attribution des contrats d'enseignement (les règles) joue fortement sur la tâche qu'exerce l'enseignant au quotidien (la division du travail). Cette limite du cadre théorique n'a toutefois pas biaisé nos résultats. Or, notre choix de porter notre attention sur les contradictions primaires et secondaires de l'activité des enseignants en insertion professionnelle a eu l'effet de mettre davantage en évidence les éléments plus négatifs de l'expérience de nos participantes.

### 5.3 Limites méthodologiques

Sur le plan méthodologique, notre recherche a bien sûr certaines limites. De façon générale, comme il s'agit d'une étude de cas, la généralisation de nos résultats est impossible (Poisson, 1990). Cette incapacité de généraliser vient également du fait que notre étude porte sur une seule commission scolaire qui a ses propres règles, modes de fonctionnement et outils : sa convention collective locale et son programme d'insertion professionnelle, notamment. De façon plus particulière, la collecte de données par le biais d'entrevues peut avoir eu des effets sur la validité des données. Les participantes, qui ont interagi avec la chercheuse au cours de l'entrevue, peuvent avoir voulu donner des réponses qui, selon elles, répondaient aux attentes de la chercheuse, conformément au phénomène de désirabilité sociale (De Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). De plus, l'entretien auprès de deux participantes connues de la chercheuse a été considérablement plus court que celui auprès de la participante inconnue de la chercheuse. La connaissance de certaines participantes de l'étude par la chercheuse pourrait donc avoir gêné la récolte des données, celles-ci ayant moins verbalisé leur expérience d'insertion professionnelle.

Concernant notre procédure d'analyse des données, l'analyse de contenu, comme le soulèvent Henry et Moscovici (1968), attribue au chercheur une bonne part d'interprétation. L'interprétation du chercheur s'établit relativement au choix de la dimension des unités de sens. Dans notre étude, les unités de sens associées à la catégorie sujet ont été plus difficiles à délimiter étant donné que le sujet se caractérise à travers l'ensemble de ses croyances et de ses comportements. Dans le cas de la catégorie objet, le découpage en unités de sens se révélait impossible de telle sorte que nous avons décidé de ne pas tenter l'expérience. Pour pallier cette subjectivité, nous avons triangulé nos données grâce à des acteurs de l'étude et à d'autres chercheurs. Or, cette triangulation aurait pu être bonifiée par la contribution d'un deuxième codeur dans le cadre de l'analyse de contenu. Ce premier niveau d'analyse n'a pas été validé par une méthode de triangulation, la triangulation s'étant plutôt réalisée au deuxième niveau d'analyse alors que les acteurs de l'étude ont vérifié que le résumé que nous avons dressé de leur expérience d'insertion professionnelle correspondait à leur

propre interprétation et que les chercheurs ont analysé l'expérience des participantes sous l'angle de la théorie de l'activité.

## **5.4 Propositions d'interventions et pistes de recherche**

### 5.4.1 Propositions d'interventions

Malgré les limites méthodologiques évoquées précédemment, dont certaines ne sont d'ailleurs pas uniques à notre recherche, mais bien partagées avec des chercheurs en recherche qualitative et avec des étudiants-chercheurs, nous sommes à même de proposer des interventions en vue d'améliorer l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants, et par le fait même, la qualité de l'enseignement. D'ailleurs, la mise sur pied de mesures d'insertion professionnelle des enseignants serait directement associée à la réussite scolaire des élèves (Karsenti, 2017). Or, si relativement au développement professionnel de l'enseignant, la phase de la formation initiale est aujourd'hui bien encadrée (COFPE, 2002 ; Karsenti et Collin, 2009), ce n'est malheureusement pas encore le cas pour ce qui est de la phase d'insertion professionnelle. De plus, si on explique l'abandon des enseignants par l'accumulation de différents facteurs (Karsenti et Collin, 2009), on peut logiquement expliquer la persévérance de ceux-ci par la combinaison de différentes mesures d'insertion professionnelle (Borman et Dowling, 2008 ; Karsenti, 2017 ; Leroux et Mukamurera, 2008).

Notre recherche démontre que l'amélioration des conditions d'insertion professionnelle des enseignants ne passe pas exclusivement par la mise sur pied d'outils comme mesures d'insertion, lesquels se révèlent d'ailleurs peu accessibles aux participantes. Considérant les contradictions primaires et secondaires soulevées par notre analyse, il appert qu'il faut travailler autant sur les outils que sur les règles, la division du travail et la communauté afin de mettre en place des mesures facilitant l'insertion professionnelle.

Notre première proposition a trait à la formation initiale. Si notre recherche ne visait pas l'évaluation de la formation initiale des enseignants, elle s'intéressait néanmoins à l'insertion professionnelle en tant qu'une des étapes du développement professionnel : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue étant vues comme des phases interreliées (COFPE, 2002 ; Mukamurera, 2014). Dans cette perspective, nous avons récolté quelques données au sujet de la formation initiale auprès de nos participantes. C'est l'aspect très théorique de la formation initiale, rompant parfois avec la pratique, qui s'est principalement dégagé de l'analyse des résultats. Nos résultats étant peu détaillés, nous nous limiterons à recommander au milieu universitaire et au milieu de pratique de se concerter afin que soit favorisés les liens théorie-pratique et de surcroit, le passage de la formation initiale au marché du travail. Si nous sommes d'avis que les universités ont des efforts à déployer en ce sens, nous croyons également que le milieu de pratique doit s'assurer d'être cohérent avec la théorie développée en milieu universitaire.

Notre deuxième proposition d'interventions concerne la tâche de l'enseignant en insertion professionnelle. La lourdeur de la tâche (CSE, 2004 ; De Stercke, 2014 ; Karsenti, et al., 2013 ; Karsenti, 2015 ; Leroux, 2014 ; Mukamurera, et al., 2013 ; Sénéchal, et al., 2008) et le manque de temps (Duchesne et Kane ; 2010, Gingras et Mukamurera, 2008 ; Jeanson, 2014 ; Kirsch, 2006) sont des éléments mis en évidence dans les recherches portant les enseignants en insertion professionnelle. Les dispositifs d'insertion professionnelle apporteraient même une charge de travail supplémentaire (Martineau et Mukamurera, 2012 ; Martineau et Vallerand, 2011). Nos résultats vont en ce sens : la lourdeur de la tâche nuirait d'autant plus qu'elle rendrait difficile l'accès aux dispositifs d'insertion professionnelle. Ce constat nous amène à proposer, à l'instar de plusieurs chercheurs (Karsenti ; 2015, CSEE ; 2008, Desmeules et Hamel ; 2017) et conformément à des programmes d'insertion professionnelle, établis dans plusieurs régions (en Écosse, en Nouvelle-Zélande, au Japon, en Alberta, en Israël, au Royaume-Uni et en France), une diminution de la charge de travail pour l'enseignant en insertion professionnelle sans égard à sa rémunération. Cette mesure devrait notamment permettre aux enseignants d'accéder plus facilement aux dispositifs d'insertion professionnelle.

Notre troisième proposition tente de répondre à plusieurs difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle des enseignants.

Considérant que le passage de la formation initiale à l'insertion professionnelle est difficile,

Considérant que les enseignants croient important et facilitant de s'insérer professionnellement dans des milieux qu'ils connaissent bien,

Considérant que les enseignants en insertion professionnelle soulèvent l'importance d'être soutenus par leurs collègues,

Considérant que les directions doivent évaluer les enseignants en insertion professionnelle,

Considérant que la cohésion d'une équipe-école est importante à la qualité de l'enseignement,

Nous proposons que l'insertion professionnelle de l'enseignant se fasse dans la même école dans laquelle il a réalisé son dernier stage en formation initiale pour une durée minimale d'une année scolaire complète, et ce, immédiatement après avoir terminé son stage<sup>26</sup>. Cette insertion professionnelle se ferait en fonction des tâches disponibles dans l'école : cela pourrait notamment prendre la forme de suppléances et de remplacements à court ou à moyen terme ainsi que de coenseignement. L'enseignant en insertion professionnelle aurait un plein salaire au cours de cette année et serait libéré pour participer à des activités de développement professionnel conformément à notre deuxième proposition. Un enseignant d'expérience pourrait agir à titre de mentor auprès de l'enseignant en insertion professionnelle et serait payé pour le faire comme c'est déjà le cas ailleurs (Zuljan et Pozarnik, 2014). Ceci permettrait de diminuer le choc vécu par l'entrée sur le marché du travail pour l'enseignant en insertion professionnelle, de réduire et de faciliter la tâche de la direction relativement à l'accueil et à l'évaluation des enseignants en insertion

---

<sup>26</sup>Si l'enseignant en insertion professionnelle ne se sentait pas bien dans son milieu de stage, il serait évidemment possible de lui trouver une nouvelle école d'accueil, en période de stage ou en période d'insertion professionnelle, selon le cas.

professionnelle de même que d'accroître la cohésion de l'équipe-école. Les collègues d'expérience auraient moins d'enseignants à accueillir et à soutenir, ce qui permettrait l'établissement de relations plus durables entre les enseignants d'expérience et les enseignants en insertion professionnelle. De plus, la coordination de cette nouvelle mesure nécessiterait une communication accrue entre les universités et les commissions scolaires, ce qui pourrait améliorer la cohérence entre ces deux institutions, rejoignant d'ailleurs notre première proposition. Cette mesure occasionnerait certes des coûts, mais rappelons qu'en plus de coûter très cher (AEE, 2014 ; Barnes, et al., 2007 ; Karsenti et Collin, 2009 ; Karsenti, et al., 2013 ; Karsenti, 2015 ; Mukamurera, et al., 2013 ; OCDE, 2005), l'abandon de la profession enseignante nuit directement à la qualité de l'éducation (Ingersoll, 2001 ; Karsenti, et al., 2013 ; Karsenti, 2015, Sauvé, 2012).

#### 5.4.2 Pistes de recherche

Notre recherche a permis de souligner que les dispositifs issus du programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire étaient peu accessibles. Comme les participantes avaient peu accès aux dispositifs du programme, nous n'avons pas pu analyser l'effet de ces dispositifs sur la persévérance de celles-ci dans la profession. Cette avenue serait intéressante puisqu'un programme d'insertion professionnelle, même s'il devient accessible, n'est pas pertinent s'il ne répond pas à la problématique de l'abandon de la profession.

Dans une autre perspective, étant donné l'importance accordée aux collègues dans le processus d'insertion professionnelle, il serait pertinent de porter notre attention sur le système d'activité de l'enseignant d'expérience pour mieux comprendre les raisons qui expliquent le fait qu'il s'implique ou non auprès des enseignants en insertion professionnelle. La tâche des enseignants étant lourde, même chez les enseignants d'expérience, dont une bonne proportion réduit d'ailleurs sa tâche pour cette raison, il est possible que cette lourdeur nuise à l'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle par leurs collègues. Comme bien d'autres facteurs pourraient expliquer

l'implication des enseignants d'expérience auprès des enseignants en insertion professionnelle, des études examinant cette question seraient fort à propos.

Une autre perspective de recherche à envisager est la mise sur pied d'un Laboratoire du Changement, une méthode interventionniste qui vise le changement des pratiques dans le milieu et qui s'inscrit dans la troisième génération de la théorie de l'activité. Cette démarche est appuyée par le cycle d'expansion d'Engeström (1999) qui documente une pratique à partir de sa remise en question jusqu'à l'élaboration d'une nouvelle pratique et sa consolidation (section 2.2.2). Comme nos résultats rendent compte de contradictions primaires et secondaires dans le système d'activité des enseignants en insertion professionnelle, un Laboratoire du Changement, mettant en scène plusieurs membres de la communauté impliquée dans l'insertion professionnelle des enseignants, apparaît tout indiqué.