

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES FIGURES	xiii
REMERCIEMENTS	xvii
AVANT-PROPOS	xix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1.1 Le marché de l'emploi en enseignement : une perspective historique	4
1.1.2 La situation professionnelle des diplômés en enseignement au Québec	6
1.1.2.1 La situation professionnelle des titulaires d'un baccalauréat en éducation par rapport à tous les titulaires d'un baccalauréat (au Québec)	7
1.1.2.2 La situation professionnelle des titulaires d'un baccalauréat en éducation – formation au secondaire (à l'Université Laval)	8
1.2 LA RECENSION DES ÉCRITS	11
1.2.1 Le début de carrière : les difficultés	11
1.2.1.1 Les conditions d'insertion et de travail	11
1.2.1.2 La précarité	12
1.2.1.3 Les difficultés pédagogiques	13
1.2.1.4 Les disparités entre la formation et la pratique	16
1.2.2 Les conséquences des difficultés de l'insertion professionnelle	17
1.2.2.1 Les conséquences professionnelles	17
1.2.2.2 Les conséquences personnelles	18
1.2.3 Les aspects institutionnels	19
1.2.3.1 Les lois	20
1.2.3.2 Les syndicats	21

1.2.3.3 Les listes de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats	23
1.3 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE	24
1.3.1 Les couts du décrochage enseignant.....	25
1.3.2 La pertinence sociale et scientifique.....	26
1.4 LES QUESTIONS DE RECHERCHE	28
CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE.....	31
2.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE	32
2.1.1 La définition de l'insertion professionnelle.....	32
2.1.2 Les modèles d'insertion professionnelle	34
2.1.2.1 Fédération des syndicats de l'enseignement (2013)	34
2.1.2.2 Nault (1999).....	35
2.1.2.3 Andrews (1992)	36
2.1.2.4 Huberman (1989).....	38
2.1.2.5 Katz (1972)	40
2.1.2.6 Fuller (1969)	41
2.2 LA PHASE DE SURVIE.....	43
2.3 LES TYPES D'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE SELON PAUGAM (2000).....	44
2.3.1 La théorie de Paugam (2000)	45
2.3.2 L'apport de la théorie de Paugam (2000) dans l'insertion professionnelle des enseignants	46
2.4 LA NOTION DE TRAJECTOIRES SELON MUKAMURERA (1998)	48
2.5 LES PARCOURS POSSIBLES DES ENSEIGNANTS.....	51
CHAPITRE 3 : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	55
3.1 LE TYPE DE RECHERCHE.....	56
3.2 LE RECRUTEMENT ET L'ÉCHANTILLONNAGE	58
3.3 LA DESCRIPTION DES PARTICIPANTS.....	60
3.4 LA STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES	61
3.4.1 Les instruments de collecte de données.....	61
3.4.2 La collecte de données.....	63

3.5 L'ANALYSE DE DONNÉES	64
3.5.1 L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990)	64
3.5.2 L'analyse des données selon le modèle mixte de catégorisation et de classification de L'Écuyer (1990)	66
3.6 LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE	68
3.7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE	69
CHAPITRE 4 : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	71
4.1 L'ENTRÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL	72
4.1.1 Les informations reçues quant à l'entrée sur le marché du travail	73
4.1.2 La transition entre la fin du baccalauréat et l'entrée sur le marché du travail.....	75
4.1.3 L'impact du baccalauréat sur l'insertion dans le marché du travail	79
4.1.4 La synthèse de l'entrée sur le marché du travail	81
4.2 L'INSERTION PROFESSIONNELLE	82
4.2.1 L'emploi occupé	83
4.2.2 Le lieu de l'emploi.....	85
4.2.3 Les premières journées en tant qu'enseignant.....	87
4.2.3.1 Les aspects professionnels	87
4.2.3.2 Les aspects personnels	98
4.2.3.3 Les aspects institutionnels	102
4.2.3.4 Les aspects sociaux.....	107
4.2.4 La transformation de l'insertion professionnelle.....	114
4.2.4.1 Le choc de la réalité	114
4.2.4.2 La vision de l'enseignement	118
4.2.4.3 L'évolution de l'insertion professionnelle	120
4.2.5 Les satisfactions et les insatisfactions personnelles	122
4.2.5.1 Les satisfactions personnelles	123
4.2.5.2 Les insatisfactions personnelles.....	128
4.2.6 La stabilité assurée par l'emploi.....	137
4.2.7 La poursuite des études	140
4.2.7.1 Les raisons du retour aux études.....	141

4.2.7.2 Les études et l’insertion professionnelle.....	144
4.2.8 Les travailleurs dans un autre domaine que l’enseignement.....	149
4.2.9 La synthèse de l’insertion professionnelle.....	151
4.3. LE PARCOURS PROFESSIONNEL.....	153
4.3.1 Les évènements ayant contribué positivement ou négativement à l’insertion professionnelle.....	153
4.3.1.1 Les évènements ayant contribué positivement à l’insertion professionnelle	153
4.3.1.2 Les évènements ayant contribué négativement à l’insertion professionnelle	156
4.3.2 Le projet de carrière.....	161
4.3.2.1 Les regrets quant au cheminement.....	161
4.3.2.2 Les remises en question.....	163
4.3.2.3 La poursuite ou l’abandon de l’enseignement.....	164
4.3.3 La synthèse du parcours professionnel et des résultats.....	167
CHAPITRE 5 : LA DISCUSSION.....	169
5.1 LA PHASE DE SURVIE.....	170
5.1.1 La gestion de classe.....	171
5.1.2 Les conditions de travail et la suppléance.....	172
5.1.3 Les disparités entre la formation et la pratique.....	174
5.1.4 Le stress des débuts et le sentiment d’incompétence.....	179
5.2 L’INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN PHASE DE SURVIE.....	180
5.3 LES PARCOURS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS EN PHASE DE SURVIE.....	184
5.3.1 Le rappel des parcours possibles des participants.....	184
5.3.2 La représentation graphique des parcours professionnels des participants.....	186
5.3.2.1 Les parcours professionnels des enseignants.....	187
5.3.2.3 Les parcours professionnels des étudiants à temps plein.....	193
5.3.2.4 Les parcours professionnels des travailleurs dans un autre domaine.....	194
5.3.2.5 Analyse des représentations graphiques des parcours professionnels.....	196
5.3.3 La répartition des parcours professionnels des participants.....	197

CONCLUSION	199
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	209
ANNEXE A : NOMBRE D'APPARITIONS DES MOTS-CLÉS DANS LES MOTEURS DE RECHERCHE	219
ANNEXE B : MESSAGE DE RECRUTEMENT	221
ANNEXE C : SYNTHÈSE DES GUIDES D'ENTREVUES	223
ANNEXE D : GUIDES D'ENTREVUES	225
ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	239
ANNEXE F : INFORMATIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES	245
ANNEXE G : GRILLE DE CODAGE	247
ANNEXE H : CHEMINEMENT AU BACCALaurÉAT EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE À L'UNIVERSITÉ LAVAL	253

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Situation professionnelle des titulaires d'un baccalauréat, des titulaires d'un baccalauréat en éducation et des titulaires d'un baccalauréat en éducation, formation au secondaire, au Québec (Données en pourcentage)	10
Tableau 2 : Les types d'intégration professionnelle selon Paugam (2000).....	46
Tableau 3 : Nombre de diplômés au baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval en 2012 et en 2013	58
Tableau 4 : Répartition des participants en fonction de leur concentration lors de leur baccalauréat en enseignement au secondaire.....	60
Tableau 5 : Répartition des participants en fonction de leur situation professionnelle au moment des entrevues.....	61
Tableau 6 : Description des emplois en enseignement occupés par les participants au moment des entrevues et prévision pour l'automne 2014	84
Tableau 7: Caractéristiques du diplôme des participants étant étudiants	141
Tableau 8 : Répartition des activités de formation communes des étudiants au baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval, en fonction des sujets abordés et du nombre de crédits accordés aux cours	176
Tableau 9 : Répartition des participants selon les types d'intégration professionnelle (Paugam, 2000).....	183

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Étapes de l’insertion professionnelle des enseignants selon différents auteurs ...	42
Figure 2 : Parcours professionnels possibles des participants	52
Figure 3 : Sentiments ressentis par les participants lors de la transition entre le baccalauréat et l'entrée sur le marché du travail	77
Figure 4 : Synthèse de la section portant sur l'entrée sur le marché du travail	82
Figure 5 : Aspects professionnels les plus fréquemment nommés par les participants, en fonction de mots-clés positifs ou négatifs	87
Figure 6 : Relations socioprofessionnelles entretenues par les participants avec différents groupes de personnes	108
Figure 7 : Représentation du choc de la réalité vécu par les participants	115
Figure 8 : Satisfactions et insatisfactions personnelles (ayant été nommées par les participants) procurées par le métier d’enseignant	123
Figure 9 : Type de poste occupé par les participants travaillant en enseignement	139
Figure 10 : Apport des études dans l'insertion professionnelle des participants ayant fait un retour aux études, par rapport à l’enseignement	145
Figure 11 : Synthèse de la section portant sur l'insertion professionnelle	152
Figure 12 : Position des participants quant à la poursuite ou l’abandon de la profession enseignante	165
Figure 13 : Synthèse de la section portant sur le parcours professionnel et de l’ensemble des résultats	168
Figure 14 : Rappel des parcours professionnels possibles	185
Figure 15 : Parcours professionnels des enseignants	188
Figure 16 : Parcours professionnels des enseignants et étudiants	191

Figure 17 : Parcours professionnels des étudiants à temps plein	193
Figure 18 : Parcours professionnels des travailleurs dans un autre domaine	195
Figure 19 : Répartition des participants selon les parcours professionnels.....	197

*« Ne regarde pas le train passer,
embarque dedans. »*

À mes parents.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire, fruit d'un travail acharné, n'aurait pu voir le jour sans l'appui et les encouragements de plusieurs personnes. Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Lucie Héon, qui m'a encouragée à suivre ce parcours universitaire qu'est celui du mémoire de maîtrise, en plus de me guider tout au long de cette aventure. Merci également à tous les enseignants que j'ai rencontrés sur mon chemin, du primaire à l'université, et qui ont su me transmettre la rigueur, le sens du travail et la curiosité. Une pensée spéciale aux enseignants de l'école secondaire des Sentiers; mon passage au PEI a certainement marqué mon parcours scolaire.

Un merci particulier aux vingt participants qui m'ont fait confiance et qui m'ont livré leur parcours, non sans émotions. Sans vous, cette recherche n'aurait pu prendre la forme qu'elle a aujourd'hui. Je vous souhaite à tous la carrière que vous espérez.

Merci à mes amis, plus particulièrement à Caroline, Catherine, Marie-Christine et Stéphanie, qui m'ont sans cesse encouragée. Merci pour nos discussions, notre complicité et cette belle amitié que vous m'offrez depuis tant d'années.

Merci à ma belle-famille pour les encouragements et les questionnements à propos de ce projet. Merci de m'accueillir aussi chaleureusement parmi vous jour après jour.

Un immense merci à ma famille; mes parents, Jean-Guy et Sylvie, et ma sœur, Émilie. Papa, merci de m'avoir transmis ta détermination et ta rigueur. J'admire ta volonté et ton esprit de dépassement. Maman, merci pour toutes ces discussions qui me permettent de grandir en tant que citoyenne et, surtout, en tant que femme. Tu es un exemple pour moi. Ma grande sœur, merci pour nos moments de folies, nos rires et nos sourires complices.

Enfin, merci à celui qui partage ma vie depuis neuf ans. Merci Hugo d'avoir su me tenir la main lors de ce projet. Tu m'as aidée à me relever, toujours plus forte, lorsque je ne voyais plus la fin. Merci de m'écouter, de me faire rire et de me faire sourire chaque jour.

À vous tous, un immense merci!

AVANT-PROPOS

L'émergence de la question de cette recherche est née d'un double intérêt; d'une part, personnel et d'autre part, professionnel.

Étant moi-même enseignante au secondaire, je vis chaque jour les hauts et les bas de ma profession. Je vogue entre les questionnements, les inquiétudes et les remises en question, mais également dans les joies de transmettre mes connaissances au monde de demain. Un matin, je m'y vois faire ma vie et un autre, je souhaite être ailleurs.

Depuis déjà quelques années, je côtoie des collègues et amis qui partagent les mêmes angoisses et les mêmes bonheurs que moi. Pourquoi nous retrouvons-nous tous avec ces questionnements? Pourquoi l'entrée dans notre profession est-elle si difficile? Sommes-nous outillés suffisamment et convenablement pour faire face aux tempêtes qui nous attendent? Pourquoi certains se réorientent-ils? Et pourquoi certains préfèrent-ils poursuivre dans la profession?

Ce sont ces interrogations et un intérêt pour les études de deuxième cycle qui m'ont amenée à élaborer cette recherche et à investiguer l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire. Malgré les liens qui me relient à mon sujet de recherche, je me suis imposé une distance scientifique me permettant d'objectiver mes résultats.

Au terme de ce projet de mémoire qui aura duré deux ans, je boucle la boucle en constatant mon évolution en tant que chercheuse, mais également en tant qu'enseignante ayant traversé la phase de survie.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'école québécoise est, disons-le, plutôt malmenée dans l'actualité. Que nous pensions à l'implantation de la réforme scolaire, à la présence de violence, d'intimidation et de drogue dans les cours d'école, à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), au décrochage scolaire ou aux difficultés d'écriture des élèves, les problèmes que doit surmonter l'école québécoise sont nombreux. Le personnel enseignant, au centre de cette tempête, doit alors ramer, bien souvent à contrecourant¹ de la société, pour amener l'école et plus précisément les élèves au bout du chemin. Des conditions de travail favorables permettent aux enseignants de travailler quotidiennement à la réussite des élèves et à leur socialisation. Par contre, l'actualité et la recherche en éducation démontrent de plus en plus que ces conditions favorables ne sont pas présentes dans nos écoles. De même, les nouveaux enseignants² doivent subir non seulement ces conditions de travail plus qu'exigeantes, mais également des conditions d'insertion qui rendent le tout encore plus difficile.

C'est à partir de ces constats que nous avons précisé notre recherche. Sachant que les enseignants débutants vivent une entrée sur le marché du travail marquée par la précarité et des difficultés d'insertion (Gingras et Mukamurera, 2008) et constatant que de plus en plus d'enseignants choisissent de retourner sur les bancs d'école ou de modifier leur plan de carrière, nous avons tenté de répondre à la question de recherche suivante : Comment les enseignants débutants s'insèrent-ils dans la profession enseignante? Trois questions secondaires ont également guidé notre travail : Comment s'est déroulée l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire? Quels événements ont contribué à la construction du parcours professionnel des enseignants débutants au secondaire? Quels sont les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire?

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée, conformément aux propositions du Conseil Supérieur de la langue française, dont voici quelques exemples : contrecourant, connaitre, cout, ambiguïté, gout, maîtrise, embuches. Pour en savoir plus : <http://www.nouvelleorthographe.info/>

² Dans le présent document, à l'exception des passages où il est question d'un sous-groupe de participants regroupant seulement des femmes, les termes masculins sont utilisés comme génériques afin de ne pas alourdir le texte. Ils désignent à la fois la valeur féminine et masculine et n'ont aucune portée discriminatoire.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons choisi de réaliser une recherche qualitative de type multicas (Yin, 2014), en ce sens que nous tentons d'établir des liens entre des cas semblables, tout en respectant l'unicité des cas. Nous avons rencontré vingt personnes ayant complété le baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval en 2012 ou en 2013. Des entretiens semi-dirigés individuels ont été réalisés à l'été et à l'automne 2014, à l'aide de guides d'entrevues élaborés pour notre recherche, puis nous avons analysé les propos des participants à l'aide du logiciel QDA Miner, en suivant la méthode d'analyse de contenu de l'Écuyer (1990).

Le présent mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de recherche. Nous présentons le contexte dans lequel s'insère cette problématique ainsi que la recension des écrits sur le sujet, en étayant quelques aspects relatifs à l'entrée dans la profession enseignante. Nous démontrons ensuite la pertinence sociale et scientifique de notre recherche, puis nous terminons par la présentation des questions de recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Nous débutons en définissant l'insertion professionnelle des enseignants et, par la suite, nous présentons deux théories à la base de notre recherche : les types d'intégration professionnelle selon Paugam (2000) et la notion de trajectoires de Mukamurera (1998). Nous terminons ce chapitre par la présentation des parcours possibles des enseignants en phase de survie. Le troisième chapitre, plus technique, présente le cadre méthodologique : le type de recherche, le processus de recrutement et l'échantillonnage, la description des participants, la stratégie de collecte de données, l'analyse des données et les limites méthodologiques. Le quatrième chapitre présente les résultats de notre recherche, en fonction des thèmes abordés dans les entrevues : l'entrée sur le marché du travail, l'insertion professionnelle et le parcours professionnel. Le cinquième chapitre, celui de la discussion, permet de relier nos résultats à notre cadre théorique. Ainsi, nous mettons en lumière la phase de survie traversée par nos participants, nous analysons leur intégration professionnelle selon la théorie de Paugam (2000) et nous décrivons leur parcours professionnel. Enfin, nous terminons notre mémoire par une conclusion proposant certaines pistes d'action et recommandations basées sur nos résultats de recherche.

CHAPITRE 1 :

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente la problématique de notre recherche. Nous abordons d'abord le contexte dans lequel s'insère notre problématique : nous présentons l'historique du marché de l'emploi en enseignement au Québec ainsi que la situation professionnelle actuelle des diplômés en enseignement au Québec. Par la suite, nous présentons la recension des écrits sur notre sujet, en étayant quelques aspects relatifs à l'entrée dans la profession enseignante. Ensuite, nous démontrons la pertinence sociale et scientifique de notre recherche, puis nous terminons le chapitre par la présentation de la question principale et des questions secondaires de notre recherche.

1.1 LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

Cette première section nous permet de mettre en contexte notre recherche en présentant, d'une part, le marché de l'emploi en enseignement au Québec à l'aide d'une perspective historique; nous y présentons l'évolution de la profession enseignante et de l'insertion professionnelle. D'autre part, des données quantitatives sur la situation professionnelle actuelle des diplômés en enseignement au Québec sont présentées. Un tableau synthèse, construit à partir des données des enquêtes *La relance à l'université*, publiées par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie et auparavant par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, est présenté, précédé par des constats statistiques provenant de ce tableau.

1.1.1 Le marché de l'emploi en enseignement : une perspective historique

Reculons au début du XXe siècle pour comprendre l'évolution de la profession enseignante. Au Québec, à cette époque, l'éducation était dispensée par les congrégations religieuses; les hommes et les femmes laïques ne pouvaient espérer accéder à cette profession (Sauvé, 2012). Il faut attendre l'arrivée du Rapport Parent pour qu'une véritable réforme scolaire transforme le Québec : création du ministère de l'Éducation, du Conseil supérieur de l'éducation, des maternelles et des Cégeps. De même, « la formation des

ma[i]tres qui, jusqu'au rapport Parent, passait par l'école normale relève maintenant de l'université » (Aubé, 1999; p.16). Comme le soulignent Lessard et Tardif (1996), cette période était caractérisée par une forte croissance du corps enseignant, se stabilisant par la suite au cours des années 70, laissant ensuite la place à une saturation du personnel (Lessard et Tardif, 1996; dans Sauvé, 2012). Effectivement, comme le souligne Mukamurera (1998), « depuis la décennie 1980 et le début des années 90, on admet que le marché de l'enseignement au Québec est "saturé" et que l'entrée dans la profession est plus difficile » (Mukamurera, 1998; p.11). C'est le début de la précarité³ en enseignement : chômage, instabilité et insécurité caractérisent l'entrée dans la profession enseignante. « Soulignons que la précarité⁴ est davantage vécue par les femmes que les hommes » (Lessard et Tardif, 1996; p.189.). En 1987, l'âge moyen des enseignants qui obtenaient leur permanence était de 34,5 ans et ils cumulaient près de dix années d'expérience (Perron, 1990; dans Mukamurera, 1998). Les instances patronales et syndicales ont alors instauré les listes de priorité d'emploi et régulé les admissions dans les programmes de formation des enseignants dans les universités (Gingras, 2006). De même, à partir de 1994, la formation universitaire est passée à quatre ans, comportant alors 700 heures de stage et donnant directement accès au brevet d'enseignement (Gingras, 2006). « La précarité n'en demeure pas moins présente. Selon des données basées sur l'année 1993-1994, le phénomène de la précarité d'emploi pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire [touchait], au Québec, 44 785 enseignants » (CEQ, 1996; dans Gingras, 2006; p.23). À la fin des années 90, il y aurait eu une légère baisse du pourcentage d'enseignants à statut précaire (de 45,2 %, en 1993-1994, à 38 %, en 1999-2000), en raison des départs massifs à la retraite et de l'instauration de la maternelle à temps plein en 1997-1998 (Gingras, 2006). Malgré tout, une grande proportion du personnel enseignant occupait toujours un emploi à temps partiel, caractérisé par la précarité et l'insécurité.

Au début des années 2000, selon Martel, Ouellette, et Ratté (2003), le taux d'emploi des diplômés en enseignement au Québec était de plus de 80 %. Une situation qui semblait

³ Dans le cadre de cette recherche, nous considérons la précarité au-delà du statut juridique ou administratif – emploi permanent ou à statut précaire. Nous l'associons également, tout comme Paugam (2000), à la précarité du travail, « c'est-à-dire aux mauvaises conditions de travail, au travail sans intérêt, mal rétribué et peu valorisant » (Mukamurera et Martineau, 2009; p.55).

⁴ Pour Lessard et Tardif (1996), la précarité est associée aux postes occupés par les enseignants : « temps partiel (à forfait), à la leçon, suppléance à l'occasion, taux horaire » (Lessard et Tardif, 1996; p.188).

s'améliorer, mais qui n'aura été que de courte durée. Comme l'indique les statistiques du gouvernement du Canada, « seulement 57 % des enseignants au niveau secondaire bénéficiaient en 2006-2007 du statut d'employés "permanents" à temps plein, près de 20 % étaient considérés comme des employés "d'appoint" (remplaçants, surnuméraires, suppléants, etc.), et près de 25 % occupaient des postes à temps partiel, à forfait non renouvelable ou à la leçon » (gouvernement du Canada, 2013). D'après ces mêmes indicateurs, la baisse des effectifs scolaires au secondaire, débutée depuis 2007-2008, doit se poursuivre jusqu'en 2015-2016 et, d'après Tardif (2013), les commissions scolaires du Québec subiront une baisse de 10 % de leur clientèle étudiante d'ici 2021.

Ainsi, l'historique du marché du travail en enseignement reflète une profession où l'insertion est caractérisée par la précarité depuis plusieurs décennies et cette situation, d'après les dernières données, ne semble pas en voie de se résorber. D'ailleurs, selon une récente parution de Tardif (2013), « à moins de changements importants dans l'organisation du travail enseignant et le système universitaire de formation, on peut anticiper que les générations de futurs diplômés en enseignement continueront de vivre, au cours de la présente décennie 2010-2020, une précarité importante » (Tardif, 2013; p. 235).

1.1.2 La situation professionnelle des diplômés en enseignement au Québec

Comme il a été mentionné précédemment, la précarité semble assez répandue dans la population enseignante au Québec, et ce, depuis plusieurs années. Afin d'étudier plus précisément la situation des diplômés en enseignement au Québec, nous présentons ici des données statistiques sur la situation professionnelle des enseignants au Québec; données provenant du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2013; 2011) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009; 2007; 2005; 2003). Nous analysons premièrement la situation professionnelle des titulaires d'un baccalauréat en éducation par rapport à tous les titulaires d'un baccalauréat au Québec. Deuxièmement, nous étudions, de façon plus précise, la situation professionnelle des titulaires d'un baccalauréat en enseignement au secondaire, diplômés de l'Université Laval de 2003 à 2013. Pour un aperçu global de la situation professionnelle des enseignants

au Québec, les informations quantitatives sont résumées dans le tableau 1. Voyons, avant tout, les constats provenant de ce tableau.

1.1.2.1 La situation professionnelle des titulaires d'un baccalauréat en éducation par rapport à tous les titulaires d'un baccalauréat (au Québec)

- De façon générale, les titulaires d'un baccalauréat en éducation ont un meilleur taux d'emploi que la moyenne des titulaires d'un baccalauréat, toutes disciplines confondues.
- De 2003 à 2013, le nombre de titulaires d'un baccalauréat, toutes disciplines confondues, en emploi, à temps plein ou à temps partiel, a diminué (de 70,4 % à 67,2 %).
- Les titulaires d'un baccalauréat en éducation suivent cette tendance (de 91,2 % en 2003 à 87,9 % en 2013). En outre, 26,8 % de ces travailleurs occupaient un emploi à temps partiel en 2013.
- En enseignement au secondaire, le nombre de titulaires d'un baccalauréat en emploi a également diminué (de 91,2 % en 2003 à 87 % en 2013). De même, 28,4 % de ces travailleurs occupaient un emploi à temps partiel en 2013.
- Suivant cette tendance, les titulaires d'un baccalauréat en éducation au secondaire étaient davantage en recherche d'emploi en 2013 (2,5 %) qu'ils ne l'étaient en 2003 (1 %).
- De plus, le pourcentage de titulaires d'un baccalauréat en éducation étant aux études a augmenté de plus de 2 % entre 2003 et 2013. En éducation au secondaire, le pourcentage de titulaires d'un baccalauréat aux études avait atteint 8,8 % en 2013.
- De même, les titulaires d'un baccalauréat en éducation étaient davantage considérés comme étant inactifs en 2013 que la moyenne des titulaires d'un baccalauréat, toutes disciplines confondues, alors qu'ils l'étaient moins en 2003 (2003 : 3,1 % pour les titulaires d'un baccalauréat toutes disciplines confondues et 2,5 % pour les

titulaires d'un baccalauréat en éducation; 2013 : 3,1 % pour les titulaires d'un baccalauréat toutes disciplines confondues et 3,4 % en 2013 pour les titulaires d'un baccalauréat en éducation).

- Enfin, le taux de chômage des titulaires d'un baccalauréat, toutes disciplines confondues, a diminué de 0,1 %, passant de 4,9 % en 2003 à 4,8 % en 2013, alors que chez les titulaires d'un baccalauréat en éducation, ce taux a presque doublé (de 1 % en 2003 à 1,8 % en 2013). Chez les enseignants au secondaire, le taux de chômage est passé à 2,8 % en 2013.

1.1.2.2 La situation professionnelle des titulaires d'un baccalauréat en éducation – formation au secondaire (à l'Université Laval)

- À l'Université Laval, les titulaires d'un baccalauréat en éducation ont, depuis 2003, un meilleur taux d'emploi que les titulaires d'un baccalauréat, toutes disciplines confondues.
- Suivant la tendance nationale, le nombre de titulaires d'un baccalauréat de l'Université Laval, toutes disciplines confondues, en emploi, à temps plein ou à temps partiel, a diminué de 2003 à 2013, passant de 69,4 % à 65,6 %.
- Cette diminution est également présente en éducation (de 93,6 % en 2003 à 85,6 % en 2013). En formation au secondaire, le pourcentage de titulaires d'un baccalauréat de l'Université Laval en emploi a diminué de plus de 10 % entre 2003 et 2013 (de 91,2 % à 78,3 %).
- De plus, les titulaires d'un baccalauréat en éducation travaillaient davantage à temps partiel en 2013 (32,3 %) qu'en 2003 (27,6 %).
- Dans le même ordre d'idées, le nombre de titulaires d'un baccalauréat en éducation – formation au secondaire de l'Université Laval en recherche d'emploi a augmenté, passant de 0 % en 2003 à 4,7 % en 2013. Par contre, ce taux a quelque peu diminué chez les titulaires d'un baccalauréat (de l'Université Laval), toutes disciplines confondues (de 2,9 % à 2,5 %).

- Les titulaires d'un baccalauréat en éducation – formation au secondaire provenant de l'Université Laval étaient plus du double à être aux études en 2013 (14,2 %) qu'ils ne l'étaient en 2003 (5,8 %).
- De même, les titulaires d'un baccalauréat en éducation – formation au secondaire (de l'Université Laval) sont de plus en plus considérés comme inactifs (de 1,7 % en 2003 à 2,8 % en 2013).
- Enfin, le taux de chômage chez les titulaires d'un baccalauréat en éducation de l'Université Laval a augmenté : il est passé de 0,8 % en 2003 à 2,9 % en 2013. Ce taux est d'autant plus élevé chez les titulaires d'un baccalauréat en éducation – formation au secondaire : il a atteint 5,7 % en 2013, alors qu'il était nul en 2003. Chez les titulaires d'un baccalauréat de l'Université Laval, toutes disciplines confondues, le taux de chômage a quelque peu baissé, passant de 4 % en 2003 à 3,7 % en 2013.

À la suite de l'analyse du tableau 1, nous pouvons conclure que la situation professionnelle des enseignants au Québec s'est détériorée de 2003 à 2013, et ce, davantage pour les enseignants ayant une formation pour enseigner au secondaire. De plus, les dernières données (2013) démontrent que les bacheliers en formation au secondaire de l'Université Laval ont une situation professionnelle moins intéressante que leurs collègues de l'ensemble du Québec : ils sont un moins grand nombre à travailler et ils sont un plus grand nombre à être en chômage, inactif ou en recherche d'emploi, et ils sont plus nombreux à être retournés aux études. Voyons maintenant le tableau résumant ces constats.

Tableau 1 : Situation professionnelle des titulaires d'un baccalauréat, des titulaires d'un baccalauréat en éducation et des titulaires d'un baccalauréat en éducation, formation au secondaire, au Québec (Données en pourcentage)

	2003 ⁶		2005 ⁵		2007 ⁴		2009 ³		2011 ²		2013 ¹	
	Qc	UL										
Titulaires d'un baccalauréat												
En emploi	70.4	69.4	68.1	65	69.7	68.5	69.8	67.3	68.2	64.7	67.2	65.6
À temps plein	88.8	89.2	88.2	86.9	88.6	87.5	88.6	87.7	87.2	86.5	87.6	87.5
À temps partiel	11.2	10.8	11.8	13.1	11.4	12.5	11.4	12.3	12.8	13.5	12.4	12.5
Lien avec la formation	82.2	85.4	79.8	84.5	81	85.2	82.1	85.3	81.5	85.3	79.9	86
En recherche d'emploi	3.6	2.9	3.8	3.8	2.9	2.9	3.3	2.5	3.1	2.4	3.4	2.5
Aux études	22.9	25	25	28.6	24.5	26.2	24.2	28	25.9	30.6	26.3	29.2
Inactifs	3.1	2.7	3.1	2.5	2.9	2.3	2.7	2.3	2.7	2.3	3.1	2.7
Taux de chômage	4.9	4	5.3	5.5	4	4.1	4.5	3.5	4.4	3.5	4.8	3.7
Titulaires d'un baccalauréat en éducation												
En emploi	91.2	93.6	90.2	90	91.7	92.3	88.3	89	88	86	87.9	85.6
À temps plein	87.4	72.4	84	71	81	71.1	76.2	64.9	71.5	57.3	73.2	67.7
À temps partiel	12.6	27.6	16	29	19	28.9	23.8	35.1	28.5	42.7	26.8	32.3
Lien avec la formation	94.4	93.7	93.8	94.1	93.6	95.6	93.5	93.8	92.7	89.6	90.1	87.8
En recherche d'emploi	1	0.7	1.7	2.6	0.8	0.2	1.8	1.9	2.2	3.8	1.6	2.5
Aux études	4.3	3.6	4.6	4.8	4.5	4.6	6	4.9	6.3	6.9	7.1	8.5
Inactifs	2.5	2.1	3.5	2.6	3.1	2.9	3.9	4.1	3.5	3.3	3.4	3.4
Taux de chômage	1	0.8	1.8	2.8	0.9	0.3	2	2.1	2.4	4.3	1.8	2.9
Titulaires d'un baccalauréat en éducation Formation au secondaire												
En emploi	91.2	92.5	91	90.6	93.4	91.8	90.4	87.6	85.1	81.3	87	78.3
À temps plein	84.1	84.7	85.8	84	88.3	84.2	81.9	75.8	78.7	73.6	71.6	77.1
À temps partiel	15.9	15.3	14.2	16	11.7	15.8	18.1	24.2	21.3	26.4	28.4	22.9
Lien avec la formation	94.4	94.7	94.2	94.4	94.8	96.5	94.7	98.7	91.2	81.3	86.2	90.6
En recherche d'emploi	1.0	0	1.8	3.4	0.4	0	1.6	3.5	2.6	5.6	2.5	4.7
Aux études	6.1	5.8	4.5	6	4.9	7.3	5	6.2	7.4	8.4	8.8	14.2
Inactifs	1.7	1.7	2.7	0	1.4	0.9	3	2.7	4.8	4.7	1.7	2.8
Taux de chômage	1.1	0	1.9	3.6	0.4	0	1.7	3.9	3	6.5	2.8	5.7

¹ *La relance à l'université* (2013). Tableau 4.1 et 4.2

² Ibid. (2011). Tableau 4.1 et 4.2

³ Ibid. (2009). Tableau 4.1 et 4.2

⁴ Ibid. (2007). Tableau 4.1 et 4.2

⁵ Ibid. (2005). Tableau 4.1 et 4.2

⁶ Ibid. (2003). Tableau 4.1 et 4.2

1.2 LA RECENSION DES ÉCRITS

Dans cette section, nous présentons la recension des écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants en phase de survie⁵. Nous mettons d'abord en contexte le début de la carrière des enseignants, en étayant les difficultés vécues par ceux-ci. Par la suite, nous présentons les conséquences des difficultés de l'insertion professionnelle et pour finir, quelques aspects institutionnels sont présentés : les lois, les syndicats et les listes de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats.

1.2.1 Le début de carrière : les difficultés

D'après Martel, Ouellette et Ratté (2003), 15 % à 20 % des enseignants décrochent dans les cinq premières années de pratique. Ces chiffres alarmants suggèrent un malaise assez répandu chez la population enseignante et proviendraient d'un ensemble de facteurs et des trop grandes difficultés de la profession vécues en début de carrière. D'ailleurs, ces difficultés sont étudiées dans la littérature depuis plusieurs années (Perrenoud, 2001). Nous présentons donc ici un compte-rendu des difficultés rencontrées par les enseignants en début de carrière, selon la littérature scientifique.

1.2.1.1 Les conditions d'insertion et de travail

La profession enseignante apporte son lot d'embuches aux nouveaux enseignants dans le métier, à commencer par les conditions d'insertion et de travail. Selon Gingras et Mukamurera (2008), ces conditions comportent quatre éléments. Premièrement, les nouveaux enseignants se voient souvent attribuer les tâches non désirées par les enseignants d'expérience. On parle ici des restants de tâche, des groupes les plus difficiles ou des tâches qui ne sont pas nécessairement reliées à la formation de l'enseignant (Borman et Dowling, 2008). Deuxièmement, les enseignants débutants se voient souvent attribuer plusieurs tâches (différentes matières, différents niveaux), nécessitant alors un grand travail de

⁵ Le concept de *phase de survie*, tel qu'utilisé dans le présent travail, est explicité dans le deuxième chapitre.

préparation, d'adaptation et de gestion. D'ailleurs, l'enquête menée par Giroux en 2000 (commanditée par la Table MEQ-Universités sur la formation à l'enseignement et réalisée par le Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec) auprès des diplômés des programmes de formation à l'enseignement secondaire révèle que 79 % d'entre eux avaient au moins quatre cours à préparer. Troisièmement, il est fréquent que les tâches attribuées aux débutants le soient à la dernière minute, par exemple, lors d'un contrat à court terme ou lors de la suppléance occasionnelle. Effectivement, « l'enseignant débutant risque de recevoir son affectation alors que les journées pédagogiques ont commencé ou même que les élèves sont déjà en classe » (COFPE, 2002; p.35). Quatrièmement, les nouveaux enseignants sont souvent victimes de « discontinuité professionnelle, tant du point de vue de l'instabilité de la tâche que du point de vue de la mobilité entre les écoles, voire des commissions scolaires » (Gingras et Mukamurera, 2008; p.205). À ce propos, l'étude de Sauvé (2012) conclut que le deuxième facteur de l'attrition des enseignants est la précarité causée par la mobilité. « Le fait de devoir changer d'école, ou même de niveau, à chaque année et parfois plus d'une fois par année, est une source d'insatisfaction majeure influençant la décision de quitter la profession » (Sauvé, 2012; p.160). Enfin, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) mentionne également, à propos des conditions de travail, que la dernière réforme rend la tâche du personnel enseignant plus complexe.

1.2.1.2 La précarité

À ces éléments s'ajoute la précarité, qui caractérise la profession enseignante. Cette précarité comporte deux éléments : le type d'emploi occupé (emploi à statut précaire versus permanence) et la nature du travail, de la tâche. Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, « seulement 57 % des enseignants au niveau secondaire bénéficiaient en 2006-2007 du statut d'employés "permanents" à temps plein, près de 20 % étaient considérés comme des employés "d'appoint" (remplaçants, surnuméraires, suppléants, etc.), et près de 25 % occupaient des postes à temps partiel, à forfait non renouvelable ou à la leçon » (gouvernement du Canada, 2013). Au Québec, Gingras et Mukamuerera (2008) rapportent que 42,3 % du personnel enseignant des commissions scolaires en 2003-2004 est

touché par la précarité. D'ailleurs, « l'enquête menée par l'Université du Québec (2000) auprès des diplômés des programmes de formation à l'enseignement secondaire est éloquente au sujet de la précarité. Selon les résultats de l'enquête, 34,8 % des enseignantes et enseignants travaillaient à temps plein, 41,9 % à temps partiel, 18,2 % à titre de suppléants et 5,1 % étaient à la leçon ou à taux horaire » (Mukamutara, 2012; p.35). De même, selon Ouellette (2001; dans Mukamurera et Gingras, 2004), le processus d'accès à la permanence peut prendre trois ans, mais il dure généralement de quatre à sept ans et plus, selon le champ d'enseignement. Enfin, dans une récente recherche, Mukamurera et Balleux (2013) ont conclu que la précarité touche

aujourd'hui près de la moitié du personnel enseignant. Cette situation affecte non seulement le soi en tant qu'enseignant mais aussi l'identité collective, puisqu'elle introduit objectivement ou subjectivement un corps enseignant à deux vitesses, soit les « réguliers » qui sont généralement plus anciens et peuvent compter sur une carrière stable, et les « précaires » qui sont plus jeunes, héritent habituellement des tâches résiduelles délaissées par les plus anciens et se sentent souvent comme des enseignants de seconde zone, des « bouche-trous », des « intrus », des enseignants de passage, des « itinérants » (à force de changer d'écoles), voire des numéros sur des listes de rappel. (Mukamurera et Balleux, 2013; p.62).

Cette précarité est bien sûr problématique pour les enseignants eux-mêmes, qui y voient des conséquences par rapport à leur stabilité financière et familiale (Sauvé, 2012), mais également pour le système d'éducation au grand complet qui doit subir les mouvements de tout ce personnel. Nous reviendrons sur ce propos à la fin de ce chapitre.

1.2.1.3 Les difficultés pédagogiques

Pour les nouveaux enseignants, les difficultés pédagogiques sont nombreuses et les défis, nombreux à relever (Baillauquès et Breuse, 1993; Chouinard, 1999; Duchesne et Kane, 2010; Gervais, 1999; Gingras et Mukamurera, 2008; Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999; Mukamurera, 1998; Mukamurera et Balleux, 2013). Nous divisons ces difficultés en deux catégories : celles causées par l'enseignement et celles reliées à la gestion de classe.

D'une part, les difficultés pédagogiques font références aux difficultés causées par l'enseignement. Puisque les nouveaux enseignants se voient souvent attribuer des tâches

comprenant plusieurs matières et plusieurs niveaux, ils doivent surmonter le défi de la planification. Une étude réalisée par Duchesne et Kane (2010), de l'Université d'Ottawa, démontre l'impact des planifications multiples chez les enseignants débutants :

Des enseignants qui ont participé aux entrevues se sont exprimés sur les difficultés qu'ils ont eues, en début d'année, à développer une vision à long terme des programmes d'études dont ils étaient responsables et à tenir compte des prescriptions de ceux-ci, au quotidien. [...] La préparation et la présentation de leçons qui tiennent compte des besoins, des caractéristiques et des capacités des apprenants lorsque l'on retrouve, à l'intérieur d'une même classe, des élèves dont les besoins d'apprentissage sont différents se sont également avérées être des difficultés non négligeables pour les enseignants débutants (Duchesne et Kane, 2010; p.75).

Ainsi, les planifications pour plusieurs niveaux et pour plusieurs matières demandent plus de temps et plus d'énergie à un enseignant débutant qu'à un enseignant d'expérience (Gervais, 1999; Gingras et Mukamurera, 2008). Quand, en plus, ces planifications ne sont pas en lien avec la formation, ce qui est une situation récurrente chez les nouveaux enseignants (Gingras, 2006; Mukamurera, 1998; Nault, 1993), la tâche est encore plus grande.

L'évaluation des apprentissages semble également être une tâche complexe pour les nouveaux enseignants, qui ne sont pas tout à fait prêts à cette réalité. Les responsabilités (à l'égard des élèves, de la direction, des collègues et des parents) provenant de cette tâche peuvent apporter stress et angoisse aux nouveaux enseignants. De plus, c'est généralement seulement lors de leurs premières expériences que ces derniers découvrent « la nécessité de concevoir des stratégies pour recueillir des données d'évaluation qui témoignent des progrès de leurs élèves » (Duchesne et Kane, 2010; p.76).

D'autre part, les difficultés pédagogiques peuvent aussi être associées à la gestion de classe⁶ (Borman et Dowling, 2008; Chouinard, 1999; Gingras et Mukamurera, 2008; Léveillé et Dufour, 1999; Mukamurera et Balleux, 2013; Schaller et Pickard, 1992). En

⁶ Dans le cadre de cette recherche, nous considérons le concept de la gestion de classe tel que défini par Archambault et Chouinard (2009) : « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (Archambault et Chouinard, 2009; p.15).

1999, Léveillé et Dufour avaient soulevé que la gestion de classe était la difficulté première des enseignants et, principalement, des nouveaux enseignants. Plus récemment, Mukamurera et Balleux (2013) ont également soulevé cette préoccupation : « les enseignants soulèvent aussi le problème des groupes-classe de plus en plus difficiles au plan comportemental. À cet égard, ils se plaignent de devoir faire davantage de gestion disciplinaire et d'éducation que d'enseignement proprement dit » (Mukamurera et Balleux, 2013; p.61). Les enseignants, n'étant pas en mesure de centrer leur enseignement sur les contenus, auraient tendance à être plus autoritaires que les enseignants plus expérimentés, dans le but de corriger leur sentiment de perte de contrôle (Chouinard, 1999). En outre, l'étude de Rojo (2009) démontre que la gestion de classe apparaît comme un élément très stressant chez les enseignants débutants : « elle peut devenir, pour certains, un acte policé et pour d'autres, une preuve de faiblesse et de perte de crédibilité. [...] Il faut dire que la gestion de classe est considérée comme une compétence essentielle à un enseignant qui conditionnera sans doute son avenir professionnel (Nault et Fijalkow, 1999) » (Rojo, 2009; p.104). L'étude de Sauvé (2012) va dans le même sens que celle de Rojo (2009); d'après l'auteur, la gestion de classe est le premier facteur d'attrition des enseignants. À cela s'ajoute l'intégration des élèves en difficulté, qui exige aux enseignants de jouer plusieurs rôles pour lesquels ils n'ont pas été formés (Sauvé, 2012).

Gingras et Mukamurera (2008), quant à la gestion de classe, démontrent également les impacts négatifs causés par la mobilité. D'après elles, les multiples changements d'écoles demanderaient continuellement aux enseignants de s'adapter à de nouvelles règles, à de nouvelles procédures d'intervention et à de nouvelles conséquences – par exemple retenues, appels aux parents, reprise de temps. Ainsi, leurs interventions seraient moins efficaces ou mal adaptées. « Par ailleurs, lorsqu'on ne fait que passer dans une école ou dans une classe, on n'est pas considéré par les élèves comme leur vrai enseignant, ce qui nuit à la position d'autorité. Cela affecte du même coup l'efficacité des interventions auprès des élèves en matière de gestion de classe qui, en conséquence, devient plus exigeante qu'elle ne l'est déjà pour le débutant » (Gingras et Mukamurera, 2008; p.213). Quant à la mobilité, Sauvé (2012) a trouvé que le troisième facteur en importance de l'attrition des enseignants est la mauvaise qualité des relations avec les collègues. En effet, les enseignants qu'il a interrogés ont exprimé que la solitude causée par la mobilité rendait leur

insertion professionnelle complexe. Ils ont exprimé la difficulté qu'ils ont eue à s'intégrer dans des milieux souvent individualistes, où régnaient déjà beaucoup de conflits internes. Ils avaient donc peu de soutien et se sentaient jugés. Pourtant, on sait que le soutien proposé aux nouveaux enseignants et la collaboration avec le milieu jouent un rôle important dans la persévérance en enseignement (Smith et Ingersoll, 2004).

1.2.1.4 Les disparités entre la formation et la pratique

Les études en éducation démontrent que les disparités entre la formation universitaire et la pratique seraient aussi un élément perturbateur de l'insertion professionnelle des enseignants. Selon l'étude d'Uwamariya (2004), la formation universitaire serait trop théorique et éloignée de la réalité du milieu. À l'université, personne n'évoquerait les vrais problèmes des élèves, ni les conditions dans lesquelles les enseignants doivent travailler. Les enseignants ne se sentent donc pas outillés pour surmonter les difficultés. D'ailleurs, plusieurs ont soulevé que la formation n'apportait pas assez de techniques de gestion de classe. De plus, les novices interrogés par Uwamariya (2004) dénoncent le manque d'informations reçues sur l'embauche dans les commissions scolaires et sur les conditions d'insertion dans le milieu. À ce propos, Gervais (1999) mentionne que les nouveaux enseignants ne connaissent pas toujours les règles du milieu scolaire dans lequel ils se trouvent, ce qui complique leur intégration. Ainsi, ils doivent déduire ce que le milieu attend de chacun d'eux (Gervais, 1999).

Enfin, à tout cela, Martel, Ouellette et Ratté (2003) ajoutent quelques événements survenus dans le monde de l'éducation (et ayant un impact sur les jeunes enseignants), notamment la disparition des certificats en enseignement, le recours systématique aux listes de rappel pour combler les postes (à temps plein et à temps partiel depuis 1996), le programme ponctuel d'incitation à la retraite (1997) et la création des commissions scolaires linguistiques (réduction du nombre d'employeurs, mais élargissement du marché de l'emploi).

1.2.2 Les conséquences des difficultés de l'insertion professionnelle

Les difficultés que nous venons d'énumérer ont de nombreuses conséquences (professionnelles et personnelles) sur les enseignants qui, jour après jour, vivent dans ces conditions de précarité. Nous présentons ici ces conséquences.

1.2.2.1 Les conséquences professionnelles

Premièrement, les difficultés d'insertion dans l'enseignement ont des conséquences professionnelles sur la vie des enseignants. Puisqu'ils ont souvent l'obligation de produire plusieurs planifications, il est inévitable qu'elles en soient affectées. L'étude de Gingras et Mukamurera (2008) explique l'effet *minimax* : « Il ne s'agit pas nécessairement d'en faire moins ou de négliger le contenu d'une planification par mauvaise volonté, mais bien de ne faire que ce qu'il faut pour se retrouver, manque de temps oblige » (Gingras et Mukamurera, 2008; p.212). De plus, certains interviewés ont admis s'être limités dans la conception de matériel et d'activités pédagogiques originales (Gingras et Mukamurera, 2008). Dans ces circonstances, les élèves peuvent donc être touchés par cette précarité et ses conséquences.

Dans le même ordre d'idées, les enseignants vivent souvent des remises en question professionnelles, principalement quant à leurs compétences. Se retrouvant à enseigner des matières peu maîtrisées, les débutants ne se sentent pas à l'aise et ils peuvent parfois se sentir démunis d'un point de vue pédagogique. Les quatre années d'études ne semblent pas assez dans ce contexte. Les remises en question viennent également de la gestion de classe, qui est un élément clé dans les débuts en enseignement (Chouinard, 1999), comme expliqué précédemment. De même, selon Martineau et Presseau (2003), le sentiment d'incompétence pédagogique est lié à des phénomènes de systèmes, comme les conditions de travail difficiles, la précarité et la gestion de classe, « et des logiques d'acteurs (des attentes élevées, mais implicites des directions, le fatalisme lié à une certaine représentation du travail, la recherche de solutions dans un spectre restreint de ressources) » (Martineau et Presseau, 2003; p.65).

Toujours d'un point de vue professionnel, nous pouvons également noter que le travail en collégialité est affecté par les difficultés d'insertion et principalement par la mobilité. En effet, les collègues des enseignants précaires peuvent ne pas s'engager dans des projets à long terme avec ces derniers de peur de se retrouver seuls. De même, l'enseignant novice peut parfois avoir des difficultés à s'impliquer dans les activités de l'école, parce que son passage est indéterminé (Gingras et Mukamurera, 2008).

En définitive, [...] les conditions de travail qui accompagnent le statut précaire ont une incidence sur des aspects importants du métier (planification, production de matériel didactique et d'activités pédagogiques, ma[i]trise de la matière, gestion de classe et travail en collégialité) [...]. En bout de ligne [sic], c'est aussi la qualité de l'enseignement et des interventions éducatives auprès des élèves qui peut être affectée. Il est clair, à tout le moins, que la précarité vient complexifier et alourdir un travail déjà fort exigeant pour l'enseignant en insertion, mettant du coup en jeu son développement professionnel (Gingras et Mukamurera, 2008; p.214).

1.2.2.2 Les conséquences personnelles

Deuxièmement, les difficultés d'insertion professionnelle ont des conséquences plus personnelles sur les enseignants. Différentes études (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013; Ndoreraho et Martineau, 2006; Rojo, 2009) présentent ces conséquences, qui peuvent être d'ordres physique, comportemental ou psychologique. On parle ici de maux physiques, de prise ou de perte de poids, de fatigue, de stress, d'insomnie, de cauchemars, de découragement, de problèmes identitaires, de sentiment d'insécurité et d'incompétence, de démotivation, de dépression et d'épuisement émotionnel ou professionnel.

De plus, les nouveaux enseignants ressentent souvent un sentiment d'abandon. En fait, ils doivent vivre un double abandon, qui provient d'abord de l'institution de formation initiale, qui a terminé son rôle, soit celui de former de nouveaux enseignants, et ensuite, du milieu de travail qui considère dorénavant les nouveaux enseignants égaux à leurs collègues (Gervais, 1999).

Enfin, l'une des graves conséquences de toutes les difficultés traversées dans l'insertion professionnelle est l'abandon de la profession (Bernshausen et Cunningham, 2001; Gingras et Mukamurera, 2008). Si près d'un enseignant sur cinq abandonne la profession dans les cinq premières années (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008; Martel, Ouellette et Ratté, 2003), ils sont beaucoup plus à y avoir pensé. En fait, 51 % des enseignants auraient réfléchi sérieusement à abandonner la profession, certains même deux fois (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Ndoreraho et Martineau, 2006). Ceux qui persévèrent le font principalement par amour pour le métier et pour les élèves (Gingras et Mukamurera, 2008), mais si les difficultés se poursuivent, ils pourraient eux aussi quitter la profession. En effet, après moins de cinq ans dans le domaine de l'enseignement, plusieurs novices se voient mal poursuivre à long terme dans ces conditions. Les principales raisons de l'abandon et des remises en question de la carrière, selon Gingras et Mukamurera (2008), sont la lourdeur de la tâche, la précarité et les groupes-classes difficiles.

Mentionnons que l'abandon de la profession enseignante n'est pas une situation spécifique au Québec. Aux États-Unis, le taux de décrochage des enseignants atteindrait plus de 45 % chez les enseignants ayant cinq années ou moins d'expérience (Ingersoll, 2002). De son côté, Vandenberghe (1999) a étudié le phénomène du décrochage enseignant en Belgique et il ressort de ses études que deux enseignants sur cinq abandonnent la profession dans les cinq premières années de pratique. Enfin, « l'étude comparative de Stoel et Thant (2002) de huit pays industrialisés montre qu'au Royaume-Uni, 40 % des enseignants débutants abandonnent la profession durant leurs trois premières années de pratique » (Karsenti et Collin, 2009; p.3).

1.2.3 Les aspects institutionnels

L'entrée dans une profession peut être encadrée par des lois, des normes ou encore par un ordre professionnel. Peu importe l'encadrement, les aspects institutionnels ont inévitablement des impacts, positifs ou négatifs, sur l'insertion professionnelle des travailleurs. Au Québec, les enseignants ne sont pas membres d'un ordre professionnel. Par

contre, certaines lois encadrent la profession et les syndicats sont présents dans les milieux scolaires publics et dans certains établissements d'enseignement privés. C'est dans cette section que nous voyons les aspects institutionnels qui entourent l'insertion professionnelle des enseignants, qu'ils la facilitent ou la compliquent. Plus précisément, nous présentons brièvement les lois, les syndicats et les listes de priorité d'emploi pour l'octroi des contrats.

1.2.3.1 Les lois

Au Québec, deux lois régissent le système scolaire : la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur l'enseignement privé. Elles sont présentées dans cette section.

- **La Loi sur l'instruction publique**

La Loi sur l'instruction publique est une loi qui régit l'ensemble du système scolaire public au Québec. Adoptée en 1988, ses articles portent, entre autres, sur l'élève, l'enseignant, l'école, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (gouvernement du Québec, 2013).

Le chapitre deux de cette loi porte sur l'enseignant et présente une section sur l'autorisation d'enseigner. Au Québec, pour enseigner à la formation générale (préscolaire, primaire et secondaire), il est nécessaire de posséder un brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, conformément au Règlement sur les autorisations d'enseigner (L.I.P., 2011, art. 23). Sept voies d'accès permettent d'accéder à la profession enseignante. Ces voies sont regroupées en trois catégories : un baccalauréat d'une durée de quatre ans, un baccalauréat disciplinaire bonifié d'un certain nombre de crédits en éducation ou un diplôme d'enseignement obtenu à l'extérieur du Québec (dans ce cas, d'autres exigences peuvent s'appliquer). Lorsqu'il est acquis, le brevet d'enseignement est permanent (gouvernement du Québec, 2013). Par contre, selon l'article 22.1 de la Loi sur l'instruction publique, « le ministre peut vérifier ou faire vérifier, notamment par un corps de police du Québec, toute déclaration relative à des antécédents judiciaires » (gouvernement du Québec, 2013; article 22.1). En ce sens, la Loi sur l'instruction publique encadre le processus formel de l'insertion professionnelle des enseignants.

- **La Loi sur l'enseignement privé**

La Loi sur l'enseignement privé, adoptée en 1992, est une loi qui régit l'enseignement privé au Québec pour tous les niveaux scolaires : préscolaire et primaire, secondaire, professionnel et collégial. Elle encadre principalement les aspects formels des établissements d'enseignement privé : les permis, les services éducatifs à offrir ainsi que les subventions (gouvernement du Québec, 2015). La section V du chapitre III (*Règles régissant les activités des établissements*) aborde les ressources humaines. L'article 50 encadre l'embauche des enseignants en ce sens que l'établissement doit s'assurer « qu'une personne qu'il engage pour dispenser les services de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport » (gouvernement du Québec, 2015; article 50). De même, tout comme pour la Loi sur l'instruction publique, l'établissement d'enseignement privé doit s'assurer que le personnel embauché n'a aucun antécédent judiciaire (gouvernement du Québec, 2015). Ces deux éléments sont les seuls points de la Loi sur l'enseignement privé qui encadrent l'embauche des enseignants.

1.2.3.2 Les syndicats

Au Québec, tous les enseignants des écoles publiques⁷ sont membres d'un syndicat. D'abord, au niveau national, les enseignants de la région de Québec sont regroupés dans la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE)⁸, affiliée à la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ). Cette dernière « négocie avec le gouvernement sur des éléments communs aux emplois des secteurs public et parapublic auxquels est rattaché le personnel enseignant.

⁷ Certains établissements d'enseignement privés du Québec ont des syndicats. Ceux-ci sont regroupés dans la Fédération du Personnel de l'Enseignement Privé (FPEP), affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Nous ne présentons pas en détail les caractéristiques de la FPEP puisque les enseignants d'un seul établissement de la région de Québec sont membres d'un syndicat (Syndicat des enseignantes et des enseignants du Collège de Champigny) de cette fédération.

⁸ Considérant que cette étude vise les diplômés de l'Université Laval, nous présentons seulement la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) qui regroupe entre autres les quatre principales commissions scolaires de la région de Québec divisées en deux syndicats au niveau local : le syndicat de l'enseignement de la région de Québec (commission scolaire de la Capitale et commission scolaire des Premières-Seigneuries) et le syndicat de l'enseignement des Deux Rives (commission scolaire des Navigateurs et commission scolaire des Découvreurs). En ce sens, nous ne présentons pas la situation des autres syndicats d'enseignement tels que la Fédération autonome de l'enseignement (desservant principalement les régions de Montréal, de Laval, des Basses-Laurentides, de l'Outaouais et une partie de la Montérégie) et l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (représentant le personnel enseignant des commissions scolaires anglophones du Québec).

Il en est ainsi pour les salaires, les régimes d'assurance et de retraite, les droits parentaux et les disparités régionales » (FSE, 2013; p.33). Avec près de 6000 membres, la FSE est un regroupement de 35 syndicats de commissions scolaires francophones. « La FSE a pour premier but de promouvoir, de développer et de défendre les intérêts professionnels, sociaux et économiques de ses membres » (FSE, 2013; p.33). En ce sens, elle négocie avec le gouvernement tout ce qui a trait aux conditions de travail de façon plus précise (tâches, intégration d'élèves en difficulté, ancienneté, etc.). De plus, ce sont généralement les représentants de la FSE qui prennent la parole au nom des enseignants en public ou devant les médias. Ces porte-paroles se servent des recherches d'ordre pédagogique ou professionnel menées par le syndicat pour appuyer leurs dires (FSE, 2013).

Ensuite, au niveau local, les enseignants font aussi partie d'un syndicat qui regroupe une ou des commissions scolaires. C'est ce syndicat qui négocie avec la commission scolaire sur « des sujets tels la distribution des tâches, les procédures d'affectation et de mutation, les mécanismes de participation du personnel enseignant aux décisions et les conditions d'admissibilité à la liste de priorité d'emploi ou de rappel » (FSE, 2013; p.32). En outre, le syndicat local est disponible pour donner de l'information sur différents aspects comme les régimes d'assurance, les congés de maladie, l'évaluation des apprentissages, les obligations professionnelles, le calendrier scolaire ou encore le salaire.

Pour les enseignants en période d'insertion professionnelle, les syndicats sont des sources d'informations utiles, puisqu'ils peuvent fournir des réponses à de nombreuses questions d'ordre technique. D'ailleurs, la FSE a publié, en 2013, le *Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et enseignants* et, en 2011, elle a publié un document sur les droits des enseignants à statut précaire. Bien que ceux-ci soient des membres à part entière du syndicat, leurs droits sont différents de ceux des enseignants permanents. D'une part, « toutes les clauses [de la convention collective] s'appliquent à l'enseignante ou l'enseignant à temps partiel, sauf celles où il y a une exclusion (formelle ou indirecte), et celles dont les avantages sont accordés en proportion de la tâche effectuée » (FSE, 2011; p.10). D'autre part, pour les enseignants à la leçon ou les suppléants, seules les clauses où ils sont « expressément désignés » s'appliquent à eux (FSE, 2011). Ainsi, bien que tous les enseignants soient membres des syndicats, il semble

que les enseignants à statut précaire et les suppléants n'en retirent pas autant d'avantages que les enseignants permanents.

1.2.3.3 Les listes de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats

Déterminés par les commissions scolaires et encadrés par les conventions collectives, les processus d'affectation pour les enseignants sont multiples au Québec. Ils régissent le quotidien des nouveaux enseignants lors de leurs premières années sur le marché du travail. Le processus d'affectation est le chemin que doit traverser l'enseignant pour atteindre la liste de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats. Dans le cadre de cette étude, nous avons analysé les critères à respecter pour apparaître sur les listes de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats des quatre principales commissions scolaires de la Québec : la commission scolaire des Découvreurs (Syndicat de l'enseignement des Deux Rives, 2015a), la commission scolaire des Navigateurs (Syndicat de l'enseignement des Deux Rives, 2015b), la commission scolaire de la Capitale (Syndicat de l'enseignement de la région de Québec, 2015a) et la commission scolaire des Premières-Seigneuries (Syndicat de l'enseignement de la région de Québec, 2015b).

Chaque commission scolaire possède ses propres critères pour ajouter un enseignant sur la liste de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats. Toutefois, mentionnons une caractéristique commune à toutes les commissions scolaires étudiées : pour apparaître sur la liste de priorité d'emploi, l'enseignant doit posséder une qualification légale d'enseigner, le brevet d'enseignement. Les autres conditions à respecter sont variables.

À titre d'exemple, voici comment un enseignant de la commission scolaire des Navigateurs peut être ajouté à la liste de priorité d'emploi pour l'octroi de :

La commission ajoute à la liste de priorité d'emploi, par discipline d'enseignement et par ancienneté locale, les noms des enseignantes qui répondent à l'un des 2 critères suivants et qu'elle décide d'inclure à cette liste : a) avoir obtenu un ou des contrats à temps partiel totalisant l'équivalent de 50 % ou plus du temps plein pour l'année scolaire en cours dans une même discipline d'enseignement et dans une même école; b) avoir obtenu un ou des contrats à temps partiel dont le total par année scolaire est supérieur à l'équivalent de 33,33 % et moins de 50 % du temps

plein au cours de 2 des 3 dernières années scolaires (incluant l'année scolaire en cours) dans une même discipline d'enseignement et dans une même école (Syndicat de l'enseignement des Deux Rives, 2015b; p.31).

Un enseignant qui ne figure pas sur la liste de priorité d'emploi pour l'octroi de contrats travaille à la commission scolaire en tant que suppléant. Un autre processus régularise l'attribution des suppléances dans une même école. D'abord, l'école doit offrir la ou les périodes de suppléance aux enseignants ayant un contrat à temps partiel dans l'école. L'offre se fait en fonction de la discipline d'enseignement et de l'ancienneté. Ensuite, si la ou les périodes de suppléance ne sont pas octroyées, l'école les offre aux enseignants dans l'école, sans se fier au champ d'enseignement, mais en respectant l'ancienneté. Enfin, si aucun enseignant n'est disponible pour faire la suppléance, la ou les périodes seront offertes à un enseignant figurant dans la liste de suppléants (Syndicat de l'enseignement des Deux Rives, 2015b).

Mentionnons également que les processus d'embauche et d'affectation dans les établissements d'enseignement privés fonctionnent tout autrement. En fait, chaque direction d'école est responsable de l'embauche de son personnel. Une liste de candidatures est accessible aux directions d'école, mais ces dernières sont autonomes dans leurs choix, qui ne reposent pas nécessairement sur l'ancienneté des enseignants (Fédération des établissements d'enseignement privés, 2015).

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que les enseignants sont alors exposés à une variété de mécaniques et à différents critères d'affectation lors de leurs premières années d'expérience. Nécessairement, ces éléments ont des répercussions sur leur insertion professionnelle en enseignement.

1.3 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Nous savons maintenant que l'insertion professionnelle peut être une étape difficile dans la vie des enseignants. De même, au début du chapitre, nous avons pu constater, à l'aide de données quantitatives, que la situation professionnelle des diplômés en

enseignement au secondaire de l'Université Laval s'est détériorée entre 2003 et 2013. Ayant explicité la problématique de notre recherche, voyons maintenant quelle est sa pertinence sociale et quelle est sa pertinence scientifique. Avant tout, nous démontrons que le décrochage des enseignants entraîne des coûts sociaux importants.

1.3.1 Les coûts du décrochage enseignant

Dans la deuxième section de ce chapitre, nous avons montré que les difficultés vécues par les enseignants en début de carrière ont de graves conséquences professionnelles et personnelles sur ces derniers. L'une de ces conséquences est, comme nous l'avons mentionné, le décrochage de la profession enseignante (Bernshausen et Cunningham, 2001; Gingras et Mukamurera, 2008; Martel, Ouellette et Ratté, 2003; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Ndoreraho et Martineau, 2006). Les coûts de ce décrochage sont tout aussi importants que celui du décrochage scolaire des élèves (Karsenti et Collin, 2009). Ces impacts sont de deux types : financiers et pédagogiques.

Le coût du décrochage enseignant aux États-Unis était estimé à 3 milliards de dollars américains en 2004 (AEE, 2004). Des chiffres de ce type ne sont pas disponibles au Canada ni au Québec, toutefois nous pouvons penser qu'ils sont du même ordre, de façon proportionnelle à la population et aux budgets investis en éducation. D'ailleurs, « Gervais (1999), au Québec, [pense] que former un enseignant coûte plus cher que former un médecin lorsqu'on tient compte de cet abandon de la profession » (Mukamutara, 2012; p.32). Effectivement, le fait de ne pouvoir retenir les enseignants qui ont suivi une formation universitaire de quatre ans est une problématique coûteuse pour la société québécoise (Gauthier et Mellouki, 2003).

Le décrochage enseignant a également un impact sur la qualité de l'enseignement et des services aux élèves. Effectivement, un roulement du personnel enseignant peut avoir une influence négative sur l'apprentissage des élèves et même sur la réussite scolaire de ces derniers (Corbell, 2009); il y aurait une certaine discontinuité dans l'enseignement des programmes de formation (Leroux et Mukamurera, 2013). Comme l'expliquent Gauthier et Mellouki (2003), le roulement du personnel enseignant est inquiétant pour les élèves

puisque'il est possible de penser que l'enseignement qui a été prodigué aux élèves n'était pas optimal, en ce sens que les nouveaux enseignants n'ont pas acquis leur plein potentiel professionnel. De plus, un enseignant qui quitte son emploi est généralement remplacé par un nouvel enseignant, qui n'est pas nécessairement plus habileté à transmettre un enseignement de qualité (Gauthier et Mellouki, 2003). Il y aurait donc un double impact pour les élèves. Enfin, le décrochage enseignant a également un impact dans les milieux de travail des enseignants. Un manque de cohésion serait remarqué dans les écoles où le roulement de personnel est élevé (Ingersoll, 2001). Il est effectivement difficile d'imaginer l'implantation d'une culture de partage et de collaboration au sein d'une équipe de travail constamment en reconstruction.

1.3.2 La pertinence sociale et scientifique

Comme il a été étudié précédemment, l'insertion professionnelle des enseignants est marquée par de grandes difficultés, d'un point de vue pédagogique, professionnel ou personnel (Chouinard, 1999; Duchesne et Kane, 2010; Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013; Ndoreraho et Martineau, 2006; Rojo, 2009). Ce sujet ayant été grandement documenté dans les dernières années, et l'étant encore aujourd'hui, nous avons décidé de faire une recherche amenant une nouvelle dimension à cette insertion professionnelle, en axant notre travail sur une période précise des débuts de l'enseignement : la phase de survie.

L'objectif de notre recherche étant de décrire les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire, nous voulons voir les événements ayant marqué ces enseignants afin de reconstruire leur parcours. Les difficultés qu'ils ont vécues et traversées sont également étudiées. En ce sens, notre recherche apportera une nouvelle dimension à ce sujet d'actualité. De plus, nous étudions la situation des enseignants fraîchement sortis de leurs études, soit ceux ayant deux années ou moins d'expérience, ce qui nous distingue de nombreuses études qui ne limitent pas ou peu le nombre d'années d'expérience des participants. Ainsi, notre recherche décrira le parcours d'enseignants en phase de survie.

En outre, notre recherche présentera autant des renseignements sur les enseignants qui désirent poursuivre en enseignement que sur des enseignants qui choisissent de quitter le domaine pour se réorienter, se spécialiser ou se perfectionner. Effectivement, nous tenterons de comprendre différents phénomènes, en analysant les parcours professionnels d'enseignants effectuant un retour aux études, changeant de carrière ou poursuivant leur carrière en enseignement au secondaire. Nous nous démarquerons ainsi des autres recherches qui, généralement, présentent soit les motivations des enseignants qui poursuivent leur carrière, soit les raisons des enseignants qui décrochent. Nous avons fait ce choix afin de représenter globalement la population d'enseignants ayant terminé leurs études dans les deux dernières années, ce que nous appelons la phase de survie.

De cette façon, notre recherche amènera une nouvelle perspective à l'insertion professionnelle des enseignants. D'une part, nos conclusions pourront certainement aider les représentants des universités à faire des liens entre la formation et le milieu pratique. Concrètement, notre recherche permettra aux responsables de la formation en enseignement des universités québécoises, et principalement de l'Université Laval, de comprendre la phase de survie en enseignement et de préparer leurs étudiants à celle-ci, car comme nous l'avons démontré dans la section précédente, notre échantillonnage sera constitué de diplômés de cette université. Ils pourront donc développer des activités pour soutenir ces étudiants et même développer des programmes d'études répondant davantage aux attentes du milieu. Enfin, les responsables des universités de même que les professeurs des facultés des sciences de l'éducation pourront consulter notre recherche pour comprendre ce qui attend les diplômés. D'autre part, les responsables des ressources humaines dans le milieu scolaire, comprenant mieux les motivations des enseignants à quitter la profession, à y rester ou à poursuivre des études, pourraient être en mesure de mieux soutenir leurs candidats en phase de survie. Ils pourraient, en consultant notre recherche, s'informer des choix qui ont motivé ou forcé certains enseignants à modifier leur parcours professionnel.

En bref, nous considérons que notre recherche répondra à un problème vécu dans notre société en amenant une perspective différente par rapport aux recherches antérieures. De plus, nous permettrons aux responsables des milieux universitaires et aux responsables des milieux de travail d'avoir une ressource récente et fiable sur les parcours professionnels

des enseignants au secondaire en début de carrière traversant la phase de survie. Notre recherche est également pertinente pour la communauté scientifique puisque le thème en est un d'actualité. Nombreuses sont les recherches portant sur l'insertion professionnelle, en français et en anglais. L'annexe A présente d'ailleurs un aperçu du nombre de recherches, livres et articles portant sur le sujet. Le nombre de parutions de certains mots-clés reliés à notre recherche a été recensé dans les bases de données et les moteurs de recherches suivants : Érudit, Éric, Proquest, Mémoires et thèses de l'Université Laval, Ariane (Université Laval), Cairn, Repère et Scopus. De plus, les données statistiques sur la situation professionnelle des enseignants, présentées dans la section précédente, démontrent que le phénomène de précarité des enseignants est de plus en plus préoccupant, ce qui ne doit pas être négligé par la communauté scientifique.

1.4 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Comme il a été décrit précédemment, les enseignants débutants vivent un début de carrière dans la précarité (Gingras et Mukamurera, 2008), marqué par des difficultés d'insertion et de travail, des difficultés pédagogiques et des disparités entre la formation et la pratique. Tout cela engendre des conséquences personnelles et professionnelles chez les enseignants débutants qui doivent parfois modifier leur plan de carrière. Pour certains, il peut s'agir de choix financiers ou d'obligations professionnelles et pour d'autres, il peut s'agir de choix personnels axés sur le développement d'une autre carrière.

L'insertion professionnelle des enseignants, les difficultés qu'ils vivent et les conséquences de ces difficultés sont des phénomènes qui ont été étudiés à plusieurs reprises (Chouinard, 1999; Duchesne et Kane, 2010; Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013; Ndoreraho et Martineau, 2006; Rojo, 2009). Ici, nous abordons plutôt l'insertion professionnelle par rapport aux parcours professionnels traversés par des enseignants en phase de survie. Concrètement, nous tentons de répondre aux questions suivantes :

Question principale :

Comment les enseignants débutants s'insèrent-ils dans la profession enseignante?

Questions secondaires :

1. Comment s'est déroulée l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire?
2. Quels événements ont contribué à la construction du parcours professionnel des enseignants débutants au secondaire?
3. Quels sont les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire?

CHAPITRE 2 :
LE CADRE THÉORIQUE

Rapport-Gratuit.com

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de notre recherche. Le cadre théorique est « constitué des théories et des concepts qui servent de matrice théorique pour les diverses étapes de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; p.84). Ce chapitre est divisé en cinq sections principales. Nous débutons en présentant l'insertion professionnelle des enseignants selon la littérature scientifique. Nous présentons une définition de l'insertion professionnelle des enseignants ainsi que six modèles d'insertion professionnelle. L'analyse de ces derniers nous a permis de découvrir un élément récurrent de l'insertion professionnelle des enseignants, la phase de survie, que nous présentons dans la seconde partie du chapitre. Par la suite, nous présentons deux théories qui ont servi à construire nos questionnaires d'entrevue et à en faire l'analyse : les types d'intégration professionnelle selon Paugam (2000) et la notion de trajectoires de Mukamurera (1998). Nous terminons ce second chapitre par la présentation des parcours possibles des enseignants en phase de survie.

2.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Cette section porte sur l'insertion professionnelle des enseignants selon la littérature scientifique. D'une part, la définition de l'insertion professionnelle sur laquelle nous prenons appui est étayée et, d'autre part, nous présentons six modèles d'insertion professionnelle élaborés par différents auteurs entre 1969 et 2013.

2.1.1 La définition de l'insertion professionnelle

« Quoique le concept d'insertion professionnelle soit utilisé de façon courante, il est en fait polysémique et il fait référence à des critères différents d'une époque à l'autre et d'un auteur à l'autre » (Mukamurera, Bouque et Gingras, 2008; p.52).

Martineau et Vallerand (2005) décrivent l'insertion professionnelle comme « une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession » (Martineau et

Vallerand, 2005). Toutefois, puisqu'il est difficile de délimiter les débuts dans la profession; d'établir des frontières à cette période et de définir à quel moment elle débute et elle quel moment elle s'arrête, Matineau (2008) la situe plutôt comme « un processus dynamique et non linéaire qui peut se dérouler sur quelques années après la formation initiale en enseignement ou encore à l'occasion d'un changement d'affectation au travail » (Martineau, 2008; p.3). De même, Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008) précisent davantage cette définition : « l'insertion professionnelle apparaît comme étant une expérience de vie professionnelle qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit en début de profession » (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008; p.2). C'est la définition que nous retenons dans le cadre de notre recherche.

Dans le but de préciser la notion d'insertion professionnelle, voyons la représentation qu'en ont faite Gingras et Mukamurera en 2008. Ces deux auteures présentent l'insertion professionnelle sous quatre angles. Premièrement, elle peut se décrire comme l'insertion dans l'emploi comme tel : l'accès au travail, le processus d'embauche et d'affectation, etc. Deuxièmement, l'insertion se vit dans le travail, par la tâche et la nature de celle-ci.

Si on pense par exemple à l'individu qui obtient un emploi d'enseignant à contrat [sic], non seulement s'insère-t-il dans le marché du travail au moyen d'un emploi contractuel pour une durée déterminée, mais aussi il s'insère dans la tâche qui lui est assignée. On regarde alors la nature de cette tâche, la correspondance de la formation avec la tâche, la satisfaction de l'individu dans ce travail, son sentiment d'épanouissement, etc. (Gingras et Mukamurera, 2008; p.206).

Troisièmement, l'insertion professionnelle peut également faire référence à un processus de socialisation professionnelle, qui est un « processus par lequel un employé apprend à maîtriser son rôle professionnel, s'adapte aux normes et à la culture propres à sa profession et développe une identité professionnelle » (Gingras et Mukamurera, 2008; p.206-207). Quatrièmement, l'insertion professionnelle se fait aussi par l'entrée dans une nouvelle culture organisationnelle : les auteures nomment cette dimension l'intégration socio-organisationnelle. Il s'agit alors de l'intégration et de l'adaptation au milieu de travail et aux collègues.

Ainsi, pour considérer qu'une insertion professionnelle est réussie, Gingras et Mukamurera (2008) ont démontré que les quatre angles présentés ci-dessus doivent être réunis. Ils sont complémentaires et doivent tous être présents dans le cycle de l'insertion professionnelle des enseignants.

2.1.2 Les modèles d'insertion professionnelle

Voyons maintenant les différents modèles d'insertion professionnelle des enseignants présentés dans la littérature. Nous avons étudié six modèles (Andrews, 1992; FSE, 2013; Fuller, 1969; Huberman, 1989; Katz, 1972; Nault, 1999) que nous présentons en ordre chronologique décroissant, suivis de la figure 1, qui est une représentation schématique de ces modèles.

2.1.2.1 Fédération des syndicats de l'enseignement (2013)

Chaque année, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) publie le *Guide d'insertion professionnelle pour les enseignantes et enseignants : secteur Jeunes*. Dans ce document, la FSE décrit l'insertion professionnelle selon trois phases : la phase de survie, la phase de consolidation des acquis et la phase de socialisation.

La phase de survie est, pour la FSE (2013), une phase très importante et intense qui demande à l'enseignant beaucoup d'efforts et de travail. Effectivement, l'enseignant vit le choc des débuts, où il devra apprendre à se positionner entre la théorie et la pratique : il constatera « l'écart entre, d'une part, la formation universitaire et les stages "en milieu contrôlé" et, d'autre part, la réalité du quotidien lorsqu'on a l'entière responsabilité d'un groupe d'élèves » (FSE, 2013; p.7). De grandes difficultés, mais aussi de belles réussites attendent l'enseignant lors de cette étape. Par la suite, l'enseignant traverse la phase de consolidation des acquis, où il est en mesure de tracer un bilan de ses expériences. C'est également le moment pour lui de réinvestir les éléments positifs dans sa pratique quotidienne. Enfin, l'enseignant atteint la phase de socialisation. Il est alors possible pour lui de « développer des initiatives collectives et de vivre une solidarité »

(FSE, 2013; p.7). D'ailleurs, l'enseignant en phase de socialisation, par cette collaboration, se rend compte qu'il n'a pas été le seul à traverser des embûches à ses débuts. D'après la FSE (2013), cette étape est cruciale pour une insertion réussie dans la profession et l'enseignant se doit de consacrer du temps à cette socialisation. Finalement, la FSE (2013) rappelle que l'enseignant en début de carrière devra faire preuve de patience et de ténacité et que le fait de traverser des périodes de remises en question est tout à fait normal.

2.1.2.2 Nault (1999)

Pour sa part, Nault (1999) présente l'insertion professionnelle des enseignants selon différentes phases de socialisation : la socialisation informelle, la socialisation formelle, l'insertion professionnelle, la socialisation personnalisée et la socialisation de rayonnement.

La première phase de la socialisation, celle dite informelle, représente la période devant l'inscription et l'entrée à l'université. Il s'agit en fait des antécédents biographiques de l'enseignant. On parle de ses rêves, de ses ambitions, de ses expériences et de ses préconceptions du monde de l'éducation. Cette phase de la socialisation mène à la seconde phase du modèle de Nault (1999) : la socialisation formelle. Cette phase est en fait la formation initiale à l'université. L'étudiant « acquiert d'abord les savoirs de la profession, ordinairement accompagnés d'une initiation aux pratiques professionnelles en milieu réel d'action pour développer les compétences de bases attendues en enseignement » (Nault, 1999; p.141).

La troisième phase de la socialisation du modèle de Nault (1999) est la phase de l'insertion professionnelle. C'est à ce moment que l'étudiant devient enseignant et qu'il vit ses premières expériences sur le terrain. Il doit alors faire face à cet écart entre la formation et la pratique. D'après Nault (1999), l'enseignant traverse trois étapes lors de cette phase. Premièrement, il vit une étape d'euphorie anticipatrice. Comme son nom le dit, il s'agit d'un moment caractérisé par de la joie, mais également par des craintes. L'enseignant ressent de l'ambivalence quant à ses émotions : le bien-être ressenti à

l'entrée dans la profession fait rapidement place à de l'anxiété. Deuxièmement, l'enseignant entre dans le choc de la réalité. Cette seconde étape est « la confrontation à la réalité » (Nault, 1999; p.147) : l'enseignant est maintenant le seul responsable de ses actes professionnels. Cette prise de conscience entraîne souvent de l'insécurité, de l'anxiété et des doutes qui peuvent engendrer de l'isolement ou de la frustration chez le nouvel enseignant. Pour pallier ses difficultés, ce dernier a tendance à imiter ses collègues, sans toutefois développer une grande sociabilité. Troisièmement, l'enseignant entre dans l'étape de la consolidation des acquis. Ses expériences positives et ses succès l'aident alors à construire des structures permanentes. Nault (1999) insiste sur la construction d'un sentiment de confiance et de compétence, qu'elle considère comme le pivot du développement de l'identité professionnelle.

L'insertion professionnelle traversée, l'enseignant entre dans la quatrième phase : la socialisation personnalisée. L'enseignant occupe généralement un poste permanent et il peut maintenant se développer en tant que professionnel. Il s'engage dans son travail et il devient de plus en plus autonome. L'enseignant atteint alors la cinquième phase : la socialisation de rayonnement. Cette phase survient lorsque, « suite à [sic] une intégration personnalisée et à une conscientisation de ses succès de carrière, [l'enseignant] consolide ses schèmes d'action au point de devenir non seulement un mentor, mais aussi un théoricien réflexif par rapport à sa profession » (Nault, 1999; p.141).

2.1.2.3 Andrews (1992)

Andrews (1992) présente l'insertion professionnelle des enseignants en trois actes : la formation initiale, la probation et la formation continue en cours d'emploi.

Le premier acte est la formation initiale. Pour Andrews (1992), cette première phase est la plus stable et la plus prévisible des trois phases, puisqu'il s'agit du parcours universitaire du futur enseignant. « Cette phase initiale développe le personnage principal, l'étudiant-ma[i]tre, tout en l'orientant vers un processus de socialisation scolaire à travers des expériences de stage » (Andrews, 1992; p.228). Bien que ce premier

acte se termine sur une note positive, la collation des grades, rapidement, des questions surgissent chez le nouvel enseignant, mettant en place le deuxième acte.

Ce deuxième acte se nomme la probation. Selon Andrews (1992), il s'agit de la première année d'enseignement, où l'enseignant doit construire des plans de cours, entretenir des relations avec les parents, faire la gestion de sa propre classe et être évalué par les collègues, la direction et les autres membres du personnel scolaire. Quatre « dénouements » sont possibles à ce deuxième acte. Premièrement, il y a le *modèle de laissez-faire*, qui se « caractérise par le fait que [l'enseignant débutant] se voit confier l'entière responsabilité d'une classe, mais ne reçoit qu'un support de supervision minimal et non planifié » (Andrews, 1992; p.229). L'enseignant est isolé et se développe très peu professionnellement. Deuxièmement, il y a le *modèle d'entraide entre collègues*. Dans ce cas-ci, l'enseignant est pris en charge par un mentor, qui est un enseignant d'expérience. Celui-ci suivra l'enseignant débutant tout au long de sa première année d'expérience. Troisièmement, il y a le *modèle formel d'internat*. « Ce modèle se caractérise par des techniques d'évaluation qui peuvent être interreliées ou totalement distinctes des pratiques de supervision formative du personnel scolaire » (Andrews, 1992; p.230). À la suite de cette année d'internat, l'enseignant n'a plus besoin d'autres certifications, ainsi il s'agit d'un modèle non applicable au système de formation des enseignants québécois. Quatrièmement, il y a le *modèle professionnel autogéré*. Dans ce modèle, « les activités de la première année professionnelle d'enseignement sont considérées comme étant le début d'un programme d'éducation continue » (Andrews, 1992; p.230). L'enseignant débutant est donc pris en charge par la direction de l'école et un plan de développement professionnel est précisé, comprenant des ateliers, la supervision par un enseignant d'expérience, de même que le support de la direction et des conseillers pédagogiques. Malgré l'appui de plusieurs personnes-ressources, l'enseignant débutant doit, dans ce modèle, faire preuve d'un grand sens des responsabilités et doit s'investir dans ce plan de développement professionnel. Ainsi, le deuxième acte de l'insertion professionnelle se termine différemment selon le modèle suivi par l'enseignant débutant. De même, de nombreuses questions concernant la suite du parcours professionnel demeurent sans réponse :

L'enseignant entrera-t-il dans sa deuxième année éclairé et avec une inspiration professionnelle? La deuxième année de sa carrière professionnelle évoluera-t-elle de façon continue en fonction de l'expérience de probation? Et, finalement, les expériences de développement professionnel vécues lors de la probation au cours de la première année d'enseignement ont-elles fourni une base suffisamment significative au nouvel enseignant pour enclencher le processus de socialisation professionnelle des années subséquentes? (Andrews, 1992; p.231)

C'est entre autres lors du troisième acte que certaines réponses seront fournies à l'enseignant. Cet acte se nomme la formation continue. Il s'agit donc des années qui suivent, où l'enseignant sera, dans certains cas, pris en charge par un programme de développement professionnel, alors que dans d'autres cas, il sera davantage laissé à lui-même. Toutefois, « que cette transformation du professionnel de l'enseignement renferme la découverte et la compréhension de lui-même, un développement conceptuel et pédagogique continu, ou simplement une meilleure maîtrise de la connaissance de son art, les bénéfices en sont évidents » (Andrews, 1992; p.232). Comme le souligne Andrews (1992), l'objectif devrait être que l'enseignant, à la fin du troisième acte, soit aussi énergique et curieux qu'au premier acte, mais cette finale est très peu présente dans le monde de l'enseignement. En effet, « il arrive trop souvent que les élèves soient les spectateurs vulnérables d'une pièce pauvrement jouée, et d'une faible distribution des rôles principaux » (Andrews, 1992; p.232).

2.1.2.4 Huberman (1989)

Huberman (1989) propose le cycle de vie professionnelle des enseignants. En effet, selon lui, l'enseignant traverse sept phases : l'entrée dans la carrière, la stabilisation, la diversification, la remise en question, la sérénité et la distance affective, le conservatisme et les plaintes ainsi que le désengagement.

L'entrée dans la carrière est la première phase traversée par l'enseignant, durant laquelle ce dernier jongle entre la survie et la découverte. Elle se déroule pendant les trois premières années de la carrière. « L'aspect "survie" traduit ce qu'on appelle communément le "choc du réel" : le tâtonnement, la préoccupation de soi-même ("Est-ce

que je fais le poids?”), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc. En revanche, l'aspect “découverte” traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué » (Huberman, 1989; p.7). La seconde phase traversée par l'enseignant est la stabilisation, qui survient entre la quatrième et la sixième année dans le métier. Selon Huberman (1989), cette phase est caractérisée par une aisance, un engagement de l'individu et de l'institution, un sentiment d'appartenance à son milieu et une consolidation pédagogique. Entre la septième et la vingt-cinquième année de pratique, l'enseignant peut atteindre la troisième phase, la diversification, ou la quatrième phase, la remise en question. Lors de la diversification, l'enseignant ressent le besoin de relever de nouveaux défis : nouvelles approches pédagogiques, implications diverses dans l'école, activisme à l'égard du système d'éducation, etc. Pour l'enseignant qui traverse la phase de remise en question, « les “symptômes” peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière » (Huberman, 1989; p.7). Par la suite, l'enseignant atteint la sérénité et la distance affective, phase vécue entre la vingt-cinquième et la trente-cinquième année d'expérience. Ce qu'Huberman (1989) qualifie d'état d'âme est une phase où l'enseignant vit une grande détente et se détache des problèmes de la classe, mais il est également « moins énergique, voire moins investi » (Huberman, 1989; p.7). Arrive ensuite la phase de conservatisme et plaintes, où l'enseignant, ayant environ 50-60 ans, se plaint des élèves, de l'institution, du système scolaire et de ses collègues. Ainsi, il se prépare à la dernière phase, soit le désengagement. « Il s'agirait ici d'un repli progressif, ainsi que d'une “intériorisation” accrue vers la fin de la carrière. La teneur générale est relativement positive » (Huberman, 1989; p.7-8). En effet, d'après l'auteur, l'enseignant, en fin de carrière, accepte de se détacher, tout en s'accordant plus de temps (intérêts externes au travail et vie sociale). Il est prêt à se retirer du système.

2.1.2.5 Katz (1972)

Katz (1972) présente quatre phases à l'insertion professionnelle des enseignants : la phase de survie, la phase de consolidation, la phase de renouveau et la phase de maturité.

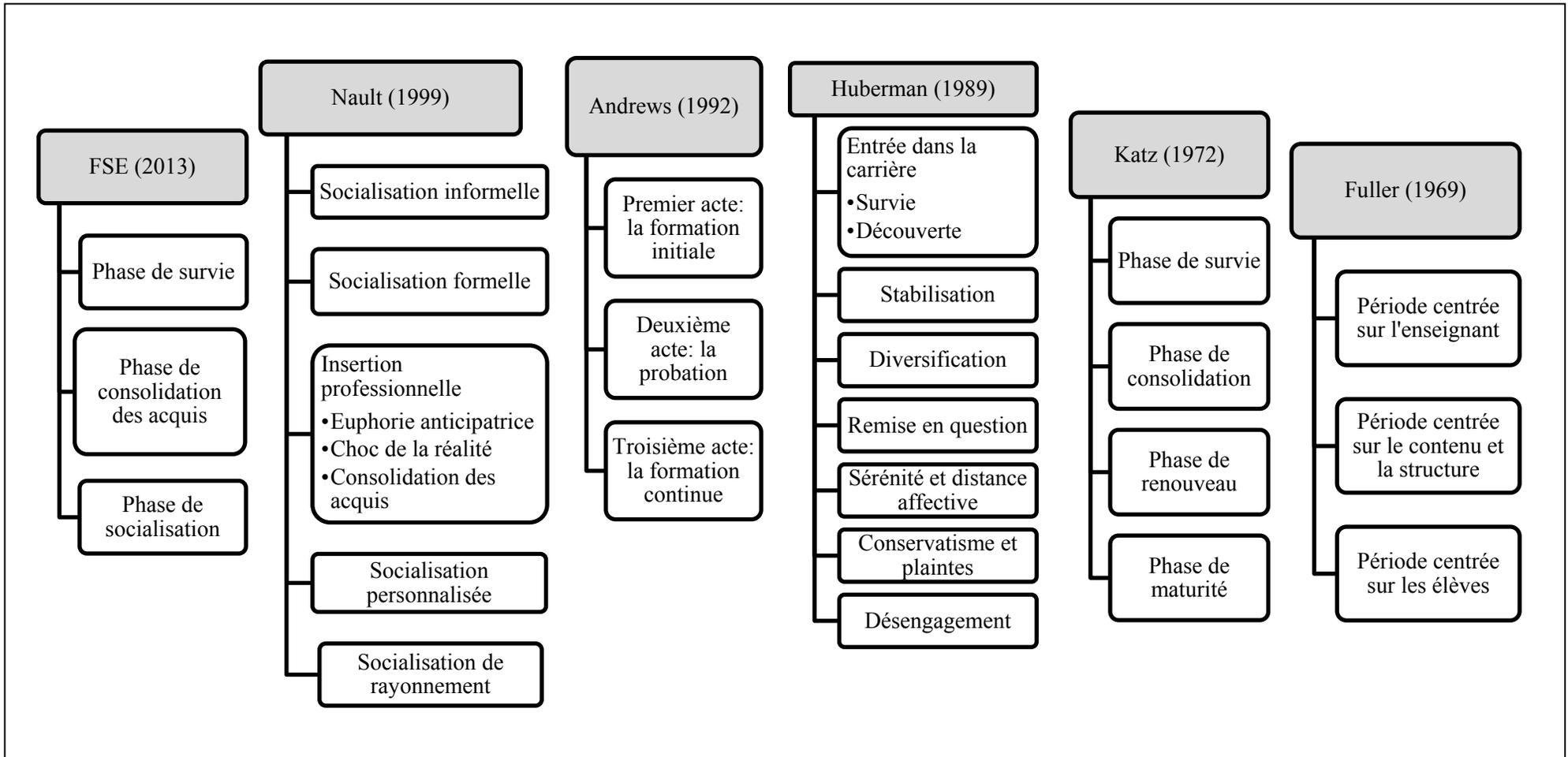
La phase de survie est la première phase traversée par l'enseignant. Cette phase représente globalement la première année de l'enseignant sur le marché du travail. Lors de cette année, l'enseignant doit faire face à la réalité de la profession : il devient responsable d'un groupe d'élèves. Cela peut provoquer beaucoup d'angoisse chez le nouvel enseignant, qui est également submergé par une tonne de questions : « Vais-je terminer la journée en un morceau? Sans perdre un enfant? Puis-je réellement faire ce travail jour après jour? » (Katz, 1972; p.50) Pour traverser cette période difficile, l'enseignant a besoin d'écoute, de support et d'encouragement. La deuxième phase de l'insertion professionnelle est la phase de consolidation. Cette période est le moment pour l'enseignant de mettre en application certaines notions. Selon Katz (1972), il est prêt à consolider ses apprentissages et il consacre maintenant beaucoup d'efforts à aider les élèves, d'un point de vue pédagogique. De même, il est plus enclin à recevoir les conseils de ses collègues et des autres professionnels du monde scolaire. Vient ensuite la troisième phase, celle du renouveau, qui se déroule généralement lors de la troisième et la quatrième année sur le marché du travail. Selon Katz (1972), à cette période, l'enseignant est plus stable et il peut s'investir davantage dans son travail. Il est plus à l'aise de participer à des formations ou à des ateliers de partage entre collègues et même de devenir membre d'associations professionnelles. Enfin, la dernière phase de l'insertion professionnelle des enseignants est la phase de maturité. L'enseignant ayant atteint cette phase du développement fait alors une rétrospective de ses dernières années et il se pose des questions plus profondes sur sa pratique et la place de l'éducation dans la société. Il peut parfois se remettre en question, mais pour améliorer ses capacités et non par crainte d'être incompetent. Effectivement, l'enseignant, à la quatrième phase, a acquis une certaine confiance qui lui permet de participer à différents projets dans son milieu. Il se voit maintenant comme un enseignant accompli.

2.1.2.6 Fuller (1969)

Fuller (1969) présente l'insertion professionnelle des enseignants en trois périodes centrées sur des éléments différents. La première période est centrée sur l'enseignant lui-même, la seconde période est centrée sur le contenu et la structure et la troisième période est centrée sur les élèves.

Lors de la première période, l'enseignant a des préoccupations de survie et il est centré sur lui-même. En effet, d'après Fuller (1969), les inquiétudes de cet enseignant proviennent de ses propres questionnements, de ses expériences passées et de ses sentiments. Il s'inquiète principalement du contrôle de sa classe et de la discipline, en plus de vivre des remises en question quant à ses compétences professionnelles et sociales. À la deuxième période d'insertion professionnelle, l'enseignant est plutôt centré sur le contenu et la structure, plus précisément sur la tâche qu'il doit accomplir et la qualité de son enseignement. Effectivement, l'enseignant est plus à l'aise avec sa matière et il est confortable avec sa gestion de classe. De même, il est plus enclin à recevoir des commentaires provenant de ses supérieurs et de ses collègues. Enfin, lors de la troisième période de l'insertion professionnelle, l'enseignant est centré sur les élèves. Il est, entre autres, préoccupé par l'impact de ses interventions et de son enseignement sur les élèves. D'après Fuller (1969), l'enseignant fait alors preuve de maturité et il est capable d'intégrer toutes les facettes de l'enseignement à son travail. C'est un enseignant accompli.

Figure 1 : Étapes de l'insertion professionnelle des enseignants selon différents auteurs



2.2 LA PHASE DE SURVIE

Les six modèles d'insertion professionnelle des enseignants présentés dans la section précédente ont tous un point en commun. En effet, les enseignants ayant deux années ou moins d'expérience se retrouvent dans une phase précise, parsemée de difficultés. La FSE (2013) appelle cette phase la phase de survie. Nault (1999), dans l'insertion professionnelle, nomme cette période le choc de la réalité. Andrews (1992) nomme cette phase la probation, qui est le deuxième acte de sa représentation de l'intégration professionnelle. Huberman (1989) parle de la survie lors de l'entrée dans la carrière et Katz (1972) nomme également cette période la phase de survie. Fuller (1969) présente cette période comme celle où l'enseignant est centré sur lui-même et ses préoccupations. Dans le cadre de notre recherche, nous appelons cette phase la phase de survie. Dans cette section, nous présentons les caractéristiques de cette phase, divisées en trois catégories : professionnelle, personnelle et sociale. Les caractéristiques présentées ici sont tirées des propos des auteurs présentés dans les sections précédentes.

D'abord, sur le plan professionnel, les enseignants en phase de survie doivent surmonter le défi de la gestion de classe, souvent perçue comme l'un des éléments les plus difficiles en enseignement. En effet, la discipline, l'élaboration des règles, l'imposition de conséquences, et même de récompenses, sont des éléments complexes à gérer et à intégrer dans la routine enseignante.

La gestion de classe nous amène également à réfléchir à l'importance grandissante des responsabilités que doivent gérer les nouveaux enseignants lors de leurs premières années sur le marché du travail. Effectivement, les nouveaux enseignants se heurtent à une réalité différente de celle qu'ils avaient vécue lors de leur formation universitaire. Contrairement aux stages, où les futurs enseignants sont encadrés, épaulés et accompagnés, lors des premières expériences réelles de travail, les enseignants sont laissés à eux-mêmes. Ils doivent faire face à la responsabilité du quotidien de l'enseignant : avoir une ou plusieurs classes, suivre le programme de formation, être responsable de ses actes, agir de façon éthique, etc. Cela démontre également les disparités entre la formation et la pratique.

Comme nous venons de le mentionner, les nouveaux enseignants doivent affronter de nouvelles responsabilités, mais ils se rendent compte également des différences entre la théorie et la pratique; entre l'université et le milieu du travail. Certains se retrouvent aussi devant une réalité qui va à l'encontre de leurs idéaux du monde scolaire. Tout cela crée alors le choc de la réalité.

Ensuite, sur le plan personnel, les enseignants en phase de survie traversent une gamme complète d'émotions : joie, fierté, anxiété, frustration, doute, etc. De même, lors des premières années d'enseignement, il n'est pas rare de voir les nouveaux professionnels vivre une période de remises en question, en raison du sentiment d'incompétence qu'ils ressentent.

Finalement, sur le plan social, les enseignants en phase de survie éprouvent régulièrement un sentiment de solitude et d'isolement professionnel. Puisqu'ils changent souvent de milieu, les enseignants ont de la difficulté à s'intégrer et à entrer en relation avec leurs collègues. La crainte d'être jugés, évalués et observés par les autres enseignants ou par la direction amène aussi les enseignants en phase de survie à s'isoler.

2.3 LES TYPES D'INTÉGRATION⁹ PROFESSIONNELLE SELON PAUGAM (2000)

Comme assise théorique, nous avons choisi, comme il est mentionné plus haut, d'étudier les enseignants en phase de survie, période au cours de laquelle l'enseignant ayant deux années ou moins d'expérience est en processus d'insertion professionnelle. De même, nous nous intéressons autant aux enseignants travaillant dans le domaine de l'éducation qu'aux diplômés du baccalauréat en enseignement au secondaire qui ont choisi de se réorienter. Ainsi, nous voulons tenter de comprendre la dynamique de leur insertion professionnelle dans la profession enseignante. Qu'est-ce qui était positif, négatif? Pour

⁹ Paugam (2000) emploie le terme *intégration professionnelle* pour ce que nous qualifions d'insertion professionnelle. Ainsi, lorsque nous faisons référence à la théorie de Paugam (2000), nous employons le terme *intégration professionnelle*.

nous guider dans l'étude de l'insertion professionnelle des enseignants, nous avons choisi la théorie de Paugam (2000). Ce sociologue a étudié la précarité, en plus de développer une typologie de l'intégration professionnelle. Dans cette section, nous présentons donc la théorie de Paugam (2000) ainsi que son application dans notre recherche.

2.3.1 La théorie de Paugam (2000)

Paugam (2000) a étudié l'intégration professionnelle à l'aide de deux dimensions : la satisfaction dans le travail et la stabilité de l'emploi. D'une part, la satisfaction dans le travail se définit par trois paradigmes : l'*homo faber*, l'*homo oeconomicus*, l'*homo sociologicus*.

L'*homo faber* renvoie bien entendu à l'acte de travail lui-même et à l'épanouissement qu'il procure à celui qui le réalise, au sens où il lui permet de s'affirmer dans une œuvre précise. La satisfaction dans ce cas relève de valeurs intrinsèques que l'homme attribue au travail. L'*homo oeconomicus* implique une attitude plus instrumentale au travail. La satisfaction dépend alors de la rétribution de celui-ci en fonction d'un marché. Dans le système économique des sociétés contemporaines, l'élément fondamental sera donc le salaire, mais aussi les éventuels avantages matériels complémentaires au travail. Pour qualifier ces formes de rétribution, plusieurs auteurs parlent de valeurs extrinsèques du travail. Enfin, l'*homo sociologicus* postule que tout travail s'exerce dans un cadre social : la qualité des relations qui s'établissent entre les hommes et la reconnaissance que ces derniers en retirent constituent un facteur essentiel de la satisfaction (Paugam, 2000; p.44).

D'autre part, la stabilité de l'emploi se définit par « la protection sociale qui découle de l'emploi » : ce dernier ne doit pas être « aléatoire » et doit impliquer une certaine durée, permettant « au salarié de planifier son avenir » (Paugam, 2000; p.97).

À partir de ces deux dimensions, Paugam (2000) constitue un cadre théorique permettant d'analyser les types d'intégration professionnelle. Se trouve d'abord le type idéal de l'intégration professionnelle : l'*intégration assurée* (rapport positif au travail et rapport positif à l'emploi). Le salarié vivant ce type d'intégration peut envisager des projets de carrière et s'y investir, sans s'inquiéter d'une possible mise à pied. Il en résulte également une « intégration réussie dans les relations avec les collègues et les supérieurs

hiérarchiques » (Paugam, 2000; p.97). À partir de ce type idéal d'intégration professionnelle, trois déviations peuvent être constituées. Premièrement, l'*intégration incertaine* (rapport positif au travail, rapport négatif à l'emploi) est une forme d'intégration professionnelle où le salarié entretient de bonnes relations de travail avec ses collègues, travaille dans de bonnes conditions, mais a de fortes chances de perdre son emploi. Deuxièmement, l'*intégration laborieuse* (rapport négatif au travail, rapport positif à l'emploi) est vécue par un salarié qui est « globalement insatisfait dans son travail, mais dont l'emploi n'est pas menacé » (Paugam, 2000; p.100). L'insatisfaction dans le travail peut provenir d'une mauvaise ambiance dans l'entreprise ou de conditions de travail physiquement ou moralement douloureuses. Troisièmement, l'*intégration disqualifiante* (rapport négatif au travail, rapport négatif à l'emploi) « traduit une crise d'intégration professionnelle, puisqu'elle conjugue insatisfaction dans le travail et insatisfaction de l'emploi » (Paugam, 2000; p.100). Le salarié peut éprouver un sentiment d'insécurité sociale, en ce sens qu'il remet en question son statut social, sa place dans le travail. De plus, il vit des frustrations au travail à l'égard de ses relations avec ses collègues ou ses supérieurs. Enfin, il risque une mise à pied à tout moment. Ces trois déviations ainsi que le type idéal d'intégration professionnelle sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Les types d'intégration professionnelle selon Paugam (2000)

	Satisfaction dans le travail	Stabilité de l'emploi
Type idéal :		
• L'intégration assurée	+	+
Déviations :		
• L'intégration incertaine	+	-
• L'intégration laborieuse	-	+
• L'intégration disqualifiante	-	-

Tiré de S. Paugam (2000). *Le salarié de la précarité* (p.98). Paris : Presses Universitaires de France.

2.3.2 L'apport de la théorie de Paugam (2000) dans l'insertion professionnelle des enseignants

Paugam (2000) présente différents types d'intégration professionnelle. Sa typologie est basée sur deux critères, que nous avons présentés dans la section précédente. Nous

présentons ici comment nous interprétons ces dimensions dans le cadre de notre recherche. Nous verrons donc la satisfaction dans le travail et la stabilité de l'emploi.

D'abord, comme nous l'avons expliqué précédemment, Paugam (2000) décrit la satisfaction dans le travail selon trois paradigmes. Nous reprenons ici ces paradigmes, en les appliquant à l'insertion professionnelle des enseignants. D'abord, Paugam (2000) décrit l'*homo faber* comme étant l'acte de travail comme tel. Dans notre recherche, nous définissons l'acte de travail par l'enseignement et par toutes les tâches connexes demandées à l'enseignant. Ceci inclut, par exemple, la planification et la correction, la participation à des réunions ou des comités, la gestion de classe et la discipline, etc. Vient ensuite l'*homo oeconomicus* qui, comme le souligne Paugam (2000), fait référence au salaire et aux avantages sociaux (vacances, congés, assurances collectives, stationnement, etc.). Le troisième élément est l'*homo sociologicus*. Paugam (2000) parle du cadre social. En enseignement, nous pouvons entre autres penser aux relations socioprofessionnelles, à la collaboration dans l'équipe-école, à l'ambiance générale de travail, à la reconnaissance et à la valorisation de l'employé par l'employeur et aux relations avec les parents et les élèves.

Ensuite, la stabilité de l'emploi est décrite par Paugam (2000) comme la protection sociale assurée par l'emploi. Dans le cadre de notre recherche, nous décrivons cet élément par le type de poste occupé par l'employé (occasionnel, sur appel, temps plein ou permanent). De même, à l'instar de Paugam (2000), nous considérons qu'un emploi stable doit permettre à l'enseignant de planifier son avenir, de subvenir à ses besoins et d'avoir des projets, seul ou en famille. En ce sens, un emploi stable ne devrait pas obliger l'enseignant à occuper un autre emploi.

Ainsi, l'enseignant qui, lors de ses deux premières années en enseignement au secondaire, vit de la satisfaction au travail et une stabilité dans son emploi correspondra à une intégration professionnelle de type idéale de la théorie de Paugam (2000) : l'*intégration assurée*.

2.4 LA NOTION DE TRAJECTOIRES SELON MUKAMURERA (1998)

Dans le cadre de notre recherche, nous étudions les parcours professionnels des enseignants et nous retraçons les événements qui ont marqué la vie professionnelle de ces derniers. En 1998, Mukamurera a étudié le processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoires¹⁰. Nous appuyons donc nos bases théoriques sur les conclusions de Mukamurera (1998). Le concept de trajectoire étant complexe à définir, retenons ce passage en guise de définition : « l'analyse de l'insertion professionnelle en terme de trajectoire cherche non seulement à considérer l'ensemble des événements professionnels qui marquent les cheminements des jeunes enseignants, mais aussi à leur donner un sens, en les restituant par rapport aux mouvements d'ensemble qui structurent le marché du travail enseignant » (Mukamurera, 1998; p.355).

De façon plus détaillée, Mukamurera (1998) a montré les trois aspects fondamentaux récurrents dans les trajectoires des enseignants en période d'insertion professionnelle : la non-linéarité, l'amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps et l'historicité des trajectoires.

Premièrement, la non-linéarité signifie qu'il n'y a pas de modèle unique de trajectoire professionnelle chez les jeunes enseignants « comportant le déroulement d'une suite de phases ou d'étapes clairement définies » (Mukamurera, 1998; p.370). Plusieurs facteurs contribuent à l'évolution de ces trajectoires : l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité, l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion et la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires. L'enchevêtrement signifie qu'il y a alternance et, parfois recoupement, entre recherche d'emploi, période de chômage, occupation d'un emploi, période d'inactivité, occupation d'un deuxième emploi, etc.

¹⁰ Afin de respecter l'authenticité des travaux de Mukamurera (1998), lorsque nous faisons référence à sa théorie, nous utilisons le terme *trajectoire*, toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous utilisons plutôt le terme *parcours*. Dans *Le Nouveau Petit Robert*, le vocable *parcours* est défini de la façon suivante : « Suite des activités et des décisions qui caractérisent la vie d'une personne » (« parcours », 2009). C'est cette définition que nous considérons, tout en nuancant le concept de « la vie » qui, pour nous, représente plutôt les années suivant la fin du baccalauréat jusqu'au moment de l'entrevue avec le participant. Nous voyons le concept de *parcours professionnel* comme une rétrospective de la vie professionnelle du participant. Notre définition de parcours est donc la suivante : suite d'activités et de décisions qui caractérisent la vie professionnelle de l'enseignant débutant au secondaire en phase de survie.

Le changement est un phénomène dominant chez les jeunes, en particulier à cause de leur statut précaire. Il se manifeste concrètement par les changements fréquents de milieux et de conditions de travail : changements de degrés d'enseignement, de tâches, de disciplines d'enseignement, d'écoles et de commissions scolaires, surtout dans les premières années d'enseignement. Ces changements s'expliquent surtout par les règles d'attribution des contrats à temps partiel et les pratiques d'affectation et de répartition des tâches qui donnent la priorité aux enseignants ayant plus d'ancienneté au détriment des plus jeunes (Mukamurera, 1999; p.72).

La discontinuité, qui peut être « à la fois temporelle et situationnelle » (Mukamurera, 1999; p.72), représente les périodes d'attente entre les contrats ou entre la fin de la formation et le premier emploi. Ainsi, cette discontinuité « ralentit le processus d'apprentissage du métier » (Mukamurera, 1999; p.72) et retarde possiblement la consolidation des compétences de l'enseignant, ce que Mukamurera appelle l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion. En fait, la phase d'insertion ne devient plus un simple passage, mais devient « une sorte d'état professionnel dont la durée est souvent indéterminée ou du moins, dans la vaste majorité des cas, très longue » (Mukamurera, 1999; p.72). Enfin, la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires signifie qu'il est quasi impossible de déterminer le début, la fin et la durée de l'insertion professionnelle. Il s'agit d'un processus ouvert et différent pour tous les enseignants.

Deuxièmement, Mukamurera (1998) soutient qu'il y a une amélioration progressive dans la situation professionnelle des jeunes enseignants au fil du temps. D'après les analyses de la chercheuse, la non-linéarité des trajectoires n'implique pas nécessairement qu'il n'y a pas de progression et d'amélioration. En effet, Mukamurera (1998), par l'analyse des trajectoires des participants à sa recherche, a conclu qu'il y a une certaine trame récurrente vécue par ces derniers :

période d'attente avant le premier contrat, suppléances dans différentes écoles du système scolaire québécois, accompagnées parfois d'emplois de transition en dehors des milieux scolaires ou dans d'autres provinces canadiennes, passage de la suppléance occasionnelle à la situation de travail avec contrat, premiers contrats généralement de très courte durée, avec une tâche réduite en termes de pourcentage d'une pleine tâche éducative annuelle, puis, progressivement, embauches dans des contrats à temps partiel de plus en plus substantiels et travail à longueur de l'année scolaire, enfin, possibilité croissante d'obtenir un contrat à temps plein

dans sa commission scolaire, après un laps de temps plus ou moins long de travail à statut précaire (Mukamurera, 1998; p.372).

Concernant cette suite d'évènements, Mumakurera (1999) rappelle qu'il ne s'agit pas d'étapes subséquentes, mais d'un modèle global, où les étapes, plus ou moins longues, apparaissent à différents moments dans la carrière des enseignants.

Troisièmement, les conclusions de Mukamurera (1998) démontrent que les trajectoires professionnelles des jeunes enseignants « sont aussi porteuses, à travers l'investissement et l'action des acteurs, à travers le temps, d'une historicité, c'est-à-dire de la structuration continue du présent à partir des actions et des évènements passés » (Mukamurera, 1998; p.373). Tous les évènements, les choix, les actions et les décisions des enseignants s'influencent et s'additionnent pour former leur trajectoire. Il y a trois phénomènes qui influencent cette historicité. D'abord, la propriété cumulative des actions et situations d'insertion signifie que les actions prises par les enseignants agissent sur leurs actions prochaines et leur trajectoire. « Par exemple, lorsqu'un jeune enseignant, après avoir envoyé des curriculum[s] vitæ un peu au hasard, parvient à se faire un "contact" dans une commission scolaire ou une école, ce contact fait désormais partie de l'historique de sa trajectoire : il peut prendre appui sur cet investissement pour tenter d'autres actions et trouver d'autres opportunités » (Mukamurera, 1998; p.373). Ensuite, l'historicité objective rappelle que les trajectoires des enseignants se construisent dans un « contexte socio-institutionnel qui enregistre leur existence et leurs traces sous la forme de documents, de contrats, de rapports d'évaluation, de bonification du salaire, de noms inscrits sur des listes, etc. » (Mukamurera, 1999; p.75). Cela démontre justement l'importance de l'histoire et des évènements passés dans le marché du travail. Enfin, la construction subjective du sens d'insertion et des trajectoires « renvoie aux interprétations que les acteurs édifient à propos de leur situation passée et actuelle. [...] Leur cheminement n'est pas qu'une suite d'actions et d'évènements professionnels, mais relève, de leur part, d'une interprétation constante de ce qu'ils ont réalisé auparavant, de l'étape où, à leurs yeux, ils sont rendus et de ce qu'ils espèrent obtenir par la suite » (Mukamurera, 1998; p.374).

Ainsi, l'étude de Mukamurera (1998) nous donne une première idée des parcours professionnels que nos participants auront possiblement empruntés. Plus de quinze ans

après les conclusions de cette recherche, nous pourrions comparer les processus d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants d'aujourd'hui avec ceux de cette époque afin de savoir s'il y a eu une évolution avec les années.

2.5 LES PARCOURS POSSIBLES DES ENSEIGNANTS

Lorsque nous avons élaboré notre problématique de recherche, nous avons constaté et mentionné à plusieurs reprises les difficultés que vivent les enseignants en phase de survie. C'est d'ailleurs ce qui a inspiré nos objectifs de recherche. Pour répondre à notre troisième question secondaire de recherche, laquelle s'intéresse aux parcours professionnels des enseignants, nous présentons les différents parcours possibles des enseignants en phase de survie. En fait, nous pensons que trois parcours principaux peuvent être empruntés par les enseignants débutants dans la profession, parcours se déclinant en sept sous-parcours. La figure 2 présente une synthèse de ces parcours, que nous définissons dans les lignes suivantes.

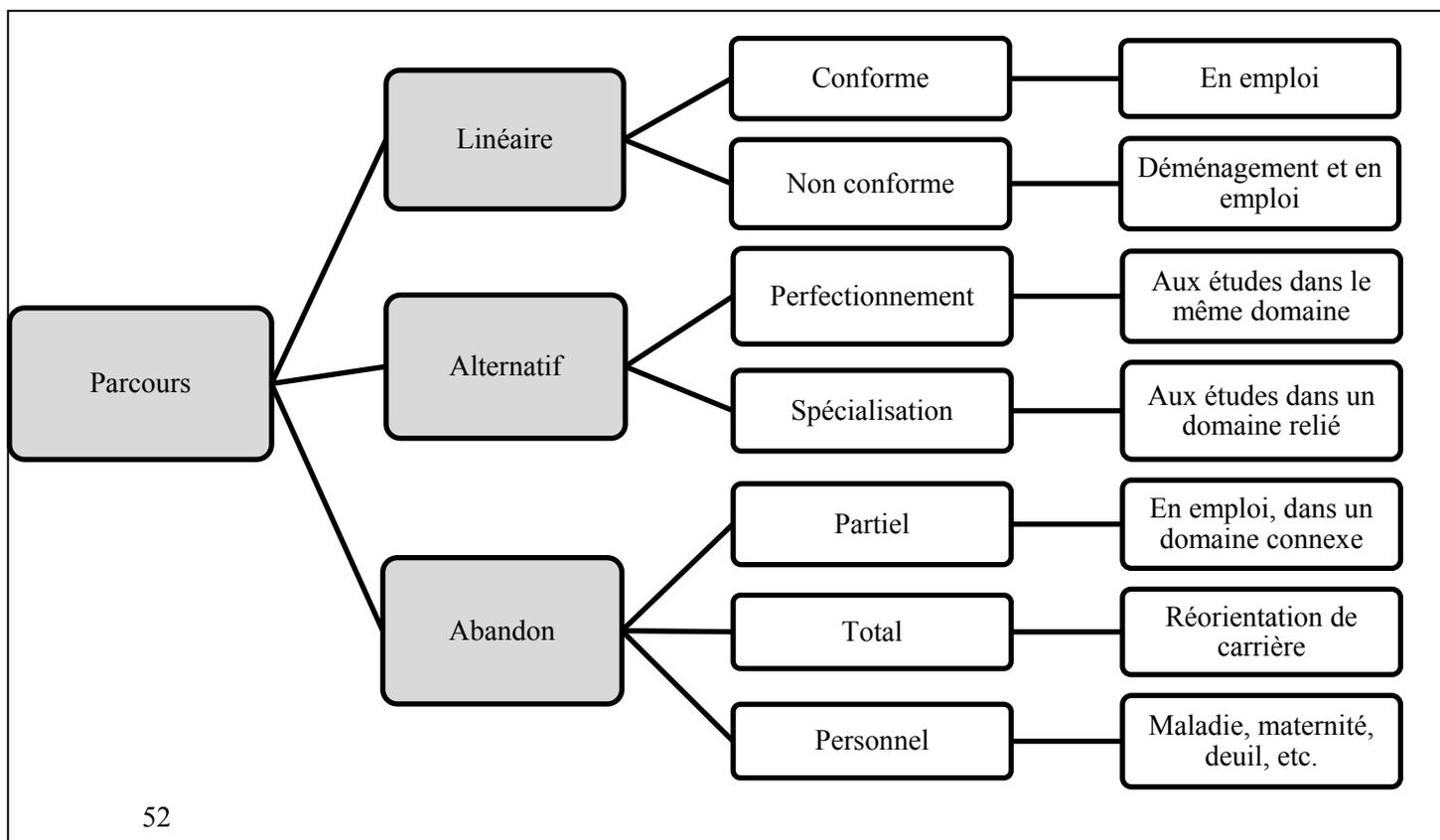
Premièrement, les enseignants peuvent emprunter un parcours linéaire. Les enseignants empruntant ce parcours sont enseignants au moment de l'entrevue. Deux types de parcours linéaires sont possibles : le conforme et le non conforme. Les enseignants ayant emprunté le parcours conforme sont en emploi. Ils peuvent avoir été engagés dans leurs écoles de stage ou ils ont possiblement passé des entrevues dans des commissions scolaires de la région ou dans des écoles privées. Les enseignants ayant emprunté le parcours non conforme sont également en poste, mais ils ont déménagé, dans l'objectif d'occuper un emploi en enseignement.

Deuxièmement, les enseignants en phase de survie peuvent emprunter un parcours alternatif, caractérisé par un retour aux études, à temps plein ou à temps partiel. Deux types de parcours alternatifs sont possibles : le perfectionnement et la spécialisation. Les enseignants effectuant un perfectionnement sont aux études, dans le même domaine que leur formation initiale. Les enseignants en spécialisation sont aussi aux études, mais dans

un domaine connexe. Ces enseignants peuvent, par exemple, effectuer des cours dans un autre champ d'enseignement que leur champ principal ou encore, compléter un diplôme de deuxième cycle qui leur permettrait d'exercer une profession en lien avec l'éducation, sans être enseignant. Pendant leurs études, les enseignants empruntant des parcours alternatifs peuvent travailler à temps plein ou à temps partiel comme enseignant ou dans un autre domaine.

Troisièmement, les enseignants en phase de survie peuvent être en abandon. Trois sous-parcours sont possibles : l'abandon partiel, l'abandon total ou l'abandon personnel. Un enseignant en abandon partiel occupe un emploi dans un domaine connexe à l'enseignement. Sa formation en éducation est un élément clé dans son cheminement vers cet emploi. Un enseignant en abandon total effectue une réorientation de carrière complète. Cela peut se traduire par un retour aux études ou tout simplement par un emploi dans un domaine autre que l'enseignement. Enfin, un enseignant ayant emprunté un parcours d'abandon personnel n'est pas enseignant, mais pour d'autres raisons. Nous pouvons penser à un congé de maternité, à un congé de maladie ou à une personne vivant un deuil.

Figure 2 : Parcours professionnels possibles des participants



Avec ce que nous présentons dans la figure 2, nous pensons couvrir tous les parcours professionnels possibles des enseignants en phase de survie. Évidemment, puisqu'il s'agit de suppositions, d'autres parcours pourraient émerger de l'analyse de données, à la suite des entrevues. Toutefois, cette typologie sera le point de départ de notre questionnaire; nous pourrons définir les situations professionnelles possibles des participants potentiels à notre recherche.

CHAPITRE 3 :

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. D'abord, le type de recherche dans lequel s'inscrit notre travail est exposé. Suivent la description du processus de recrutement et la description de l'échantillonnage ainsi que la présentation des participants. Par la suite, la stratégie de collecte de données est présentée, en passant par l'instrument de collecte de données, la procédure de collecte de données et l'analyse de ces dernières. Le chapitre se termine par une présentation des limites méthodologiques de notre recherche.

Avant de commencer ce chapitre, il nous semble important de rappeler nos questions de recherche, puisqu'elles guident la méthodologie de notre travail.

Question principale :

Comment les enseignants débutants s'insèrent-ils dans la profession enseignante?

Questions secondaires :

1. Comment s'est déroulée l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire?
2. Quels événements ont contribué à la construction du parcours professionnel des enseignants débutants au secondaire?
3. Quels sont les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire?

3.1 LE TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche est une recherche de type qualitatif. Ayant un enjeu nomothétique, notre recherche est exploratoire, en ce sens que nous visons une « compréhension préliminaire descriptive d'une situation » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; p.85). En effet, puisque nous ne prétendons pas une généralisation de nos données, notre recherche

demeure exploratoire pour le sujet de l'insertion professionnelle des enseignants, sujet de plus en plus actuel.

Pour atteindre notre objectif exploratoire, nous utilisons la méthode de recherche de l'étude de cas, puisqu'elle permet au chercheur de « dégager des régularités, des structures, des enchaînements » (Van Der Maren, 2003; p.25). « À partir d'un récit, des traces d'un passé lointain, ou d'un enregistrement de ce qui vient de se produire, on examine comment les choses se sont déroulées pour essayer de les comprendre » (Van Der Maren, 2003; p.25). Plus précisément, notre recherche s'inscrit dans les descriptions de l'étude de cas faites par Merriam (1988) et Yin (2014), qui considèrent que l'étude de cas « s'intéresse au “pourquoi” ou au “comment” d'un phénomène donné » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; p.239), comme dans notre recherche.

D'une part, Merriam (1988) définit l'étude de cas en quatre mots : particulariste, descriptive, heuristique et inductive. « L'étude de cas est particulariste, puisque l'objet d'étude est un système restreint » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; p.232-233). Ici, ce sont les enseignants en phase de survie, ayant complété le baccalauréat en enseignement au secondaire en 2012 ou en 2013 à l'Université Laval qui représentent l'objet d'étude. L'étude de cas est descriptive, car les résultats de la recherche relèvent généralement de la description, bien qu'une interprétation soit également acceptée, toujours selon la définition de Merriam (1988). « L'étude de cas est aussi heuristique, c'est-à-dire qu'elle améliore la compréhension du cas étudié et permet l'émergence de nouvelles interactions, de nouvelles variables, ce qui peut mener à une redéfinition du phénomène » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; p.233). C'est d'ailleurs le cas de notre recherche, puisque nous ne prétendons pas à la généralisation des résultats, mais nous considérons que ces derniers pourront éclairer le domaine de recherche et amener une nouvelle façon de voir l'insertion professionnelle des diplômés du baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université Laval. Enfin, d'après Merriam (1988), l'étude de cas est également inductive, car elle dépend du raisonnement du chercheur. Toutefois, nous nous distinguons quelque peu de Merriam (1988) sur cet aspect, car elle considère la généralisation de l'étude de cas possible, ce que nous ne prétendons pas, comme mentionné plus haut.

D'autre part, nous nous situons aussi dans la définition de l'étude de cas de Yin (2014), plus précisément dans ce qu'il qualifie d'étude multicas, c'est-à-dire une étude où deux cas ou plus sont étudiés [traduction libre] (Yin, 2014; p.239). « Par rapport à l'étude du cas simple, une étude multicas a pour but de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en contribuant à l'analyse des particularités de chacun des cas » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; p.235).

Ainsi, l'aspect comparatif rendant l'étude multicas plus riche que l'étude de cas simple nous confirme le choix effectué pour notre posture épistémologique. Pour ce qui est de l'analyse des données, nous avons suivi la méthode de l'analyse de contenu telle que décrite par L'Écuyer (1990). Nous y reviendrons plus tard dans ce chapitre.

3.2 LE RECRUTEMENT ET L'ÉCHANTILLONNAGE

Notre recherche vise à étudier les enseignants débutants au secondaire et se situant dans ce que nous appelons la phase de survie. Ainsi, notre population cible était constituée des enseignants ayant deux années ou moins d'expérience. La population à l'étude dans cette recherche regroupe donc les diplômés du baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université Laval de 2012 et de 2013. Le tableau 3 présente l'échantillonnage possible, c'est-à-dire le nombre de diplômés selon les concentrations.

Tableau 3 : Nombre de diplômés au baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval en 2012 et en 2013

Concentration	2012	2013
Français, langue première	31	39
Univers social	35	36
Mathématiques	26	35
Sciences et technologie	24	23
TOTAL	116	133

Notre objectif de recrutement était de vingt personnes, idéalement dans des concentrations variées et ayant des situations professionnelles actuelles diverses, et ce, afin de respecter l'un de nos objectifs de recherche qui est d'étudier les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire. En effet, nous voulions recruter des enseignants travaillant à temps plein ou à temps partiel dans le domaine de l'éducation, des enseignants qui ont choisi de faire un retour aux études (en travaillant ou non en éducation) et des enseignants qui ont choisi de se réorienter complètement. Nous souhaitions également faire une présélection selon les concentrations au baccalauréat en enseignement au secondaire des participants, toutefois, pour une question de confidentialité, il était impossible d'obtenir plus d'information avant d'entrer en contact avec les participants. En effet, afin de respecter les demandes du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval, nous devons retirer les questions trop personnelles de notre questionnaire, puisque celui-ci était électronique.

Comme il a été dit précédemment, la population à l'étude a été contactée sur internet, par les médias sociaux et par l'entremise de l'association étudiante du baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université Laval. Des démarches avaient été effectuées auprès de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, toutefois, il nous était impossible d'obtenir une liste des diplômés. De plus, nous avons tenté de joindre les diplômés par l'Association des Diplômés de l'Université Laval mais, encore une fois, nous avons eu une réponse négative. Nous avons également tenté de faire paraître un avis de recrutement dans le magazine Contact de l'Université Laval (zone d'échange entre l'Université Laval, ses diplômés et ses donateurs), mais nous n'y sommes pas parvenus. Ainsi, l'utilisation des médias sociaux et le bouche-à-oreille ont été les deux façons de recruter les participants à l'étude. L'annexe B présente le message de recrutement que nous avons utilisé pour rejoindre les participants potentiels à notre recherche.

Enfin, pour toutes les raisons mentionnées ci-haut, l'échantillon de notre recherche en est un de volontaires.

3.3 LA DESCRIPTION DES PARTICIPANTS

Au total, vingt participants ont été recrutés pour participer à notre recherche. Ils ont tous un point en commun : ils ont complété avec succès le baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval en 2012 ou en 2013. Nous avons rencontré seize femmes et quatre hommes qui étaient âgés de 24 à 28 ans au moment des entrevues. Une seule personne compte un enfant à charge; tous les autres participants sont sans enfant. Les participants proviennent de différentes régions du Québec; certains y sont retournés alors que d'autres sont restés à Québec à la suite de leurs études ou ils ont plutôt choisi de s'établir dans une toute nouvelle région du Québec ou du Canada. En effet, deux participants habitent dans l'Ouest canadien, une personne demeure dans la région de la Mauricie, une autre à Montréal et seize personnes habitent dans la région la Capitale-Nationale.

Sur les vingt participants à notre recherche, douze ont terminé le baccalauréat en enseignement au secondaire à l'hiver 2012, trois à l'automne 2012, quatre à l'hiver 2013 et une personne a complété son baccalauréat à l'automne 2013. Voyons maintenant, à l'aide du tableau 4, dans quelles concentrations les participants avaient fait leur baccalauréat en enseignement au secondaire.

Tableau 4 : Répartition des participants en fonction de leur concentration lors de leur baccalauréat en enseignement au secondaire

Français, langue première	Mathématiques	Sciences et technologies	Univers social
10	4	1	5

Pour terminer, nous présentons, dans le tableau 5, les situations professionnelles des participants recrutés, au moment des entrevues. Nombreux sont les participants étant enseignants (à temps plein ou à temps partiel) et ceux qui sont enseignants (à temps plein

ou à temps partiel) tout en étant étudiants (à temps plein ou à temps partiel). Les autres sont soit étudiants à temps plein (avec ou sans emploi à temps partiel) ou travailleurs dans un autre domaine.

Tableau 5 : Répartition des participants en fonction de leur situation professionnelle au moment des entrevues

Enseignant	Enseignant et étudiant	Étudiant à temps plein	Travailleur (autre qu'enseignant)
9	5	3	3

3.4 LA STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES

Notre recherche qualitative nous a amenés à construire un instrument de collecte de données nous permettant de recueillir des données qualitatives. Dans cette section, nous présentons cette stratégie de collecte de données. Nous décrivons d'abord l'instrument de collecte de données, puis nous expliquons la collecte de données elle-même.

3.4.1 Les instruments de collecte de données

La collecte de données a été effectuée à l'aide de deux instruments : le questionnaire préentrevue et l'entrevue semi-dirigée. D'abord, les participants intéressés par la recherche devaient remplir un questionnaire préentrevue en ligne. Ce questionnaire, comprenant trois questions, visait principalement à recueillir le nom et le prénom ainsi que l'adresse courriel des participants potentiels afin de les contacter. Ces informations sont bien sûr confidentielles, comme il était indiqué dans le questionnaire. La troisième question nous a permis de constituer un échantillon varié. Puisque nous avons comme objectif d'étudier les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire, nous devons avoir des

participants de divers horizons. Nous avons donc demandé aux participants de nous mentionner, dès le début, leur situation professionnelle. Ils devaient choisir entre *enseignant, enseignant et étudiant (temps plein ou temps partiel), étudiant à temps plein, travailleur (autre qu'enseignant) ou autre (avec mention d'informations complémentaires)*. Dans ce questionnaire préentrevue se trouvait également un formulaire de consentement implicite. En effet, comme il était mentionné, le fait de retourner le questionnaire préentrevue était considéré comme l'expression du consentement implicite à participer à la recherche.

Dans la recherche qualitative, « la phase de cueillette de données consiste à employer des stratégies souples destinées à favoriser l'interaction avec les participants » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; p.132). Ainsi, l'entrevue semi-dirigée était tout indiquée pour répondre à nos objectifs de recherche et à notre méthodologie. D'après Karsenti et Savoie-Zajc (2011), l'entrevue semi-dirigée permet un échange sur une série de thèmes en lien avec la recherche et établis en fonction de la problématique et du cadre théorique de la recherche. « Les thèmes peuvent être suggérés selon l'ordre et la logique des propos tenus pendant la rencontre. Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si chacun peut différer selon l'ordre et la nature des questions, les détails abordés et sa dynamique particulière » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; p.132).

En suivant la définition de Karsenti et Savoie-Zajc (2011), nous avons construit quatre guides d'entrevue, en fonction des situations professionnelles des participants. Bien que plusieurs questions étaient les mêmes, nous voulions nous assurer d'avoir des instruments de collecte de données adaptés à chacune des entrevues. Tous les guides d'entrevue se divisent en trois sections : l'entrée sur le marché du travail, l'insertion professionnelle et le parcours professionnel. Ces sections proviennent des interprétations que nous avons faites de la littérature concernant les parcours professionnels et l'insertion professionnelle des enseignants. En effet, nous souhaitions recourir à un guide d'entrevue préalablement élaboré, mais n'avons pas trouvé de documents répondant complètement à nos objectifs de recherche. Nous avons alors construit ces guides, qui respectent notre cadre théorique. Nous avons toutefois pris soin d'insérer une majorité de questions ouvertes, favorisant alors la discussion et l'échange. De même, nous étions prêts à faire des

modifications à la suite des premières entrevues, ce qui finalement n'a pas été nécessaire. Les guides d'entrevues comprenaient en moyenne douze questions, afin de faire des entrevues semi-dirigées d'une durée approximative d'une heure. Avec l'entrevue venaient également une fiche permettant de collecter des informations sociodémographiques et un formulaire de consentement à signer. Nous présentons, à l'annexe C, une synthèse de nos guides d'entrevues, en lien avec la théorie et les objectifs de recherche et, à l'annexe D, les guides d'entrevues utilisés lors de la collecte de données.

3.4.2 La collecte de données

La collecte de données s'est effectuée en deux temps, à partir des instruments de collecte de données décrits ci-dessous. D'abord, dans le message de recrutement (annexe B) transmis aux participants potentiels à la recherche se trouvait le lien électronique permettant de remplir le questionnaire préentrevue. Dès qu'un participant remplissait le questionnaire, la chercheuse en était automatiquement informée et elle pouvait entrer en contact avec ce dernier, par le biais d'un courriel. Un moment et un lieu convenant au participant étaient alors déterminés pour effectuer l'entrevue, qui était également enregistrée. Celle-ci avait une durée approximative d'une heure et l'ensemble des entrevues s'est déroulé à l'Université Laval, dans un local prévu à cet effet, du mois de juillet au mois d'octobre 2014, inclusivement. En premier lieu, les participants devaient lire et signer le formulaire de consentement élaboré par la chercheuse et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains l'Université Laval. Un exemple du formulaire de consentement est présenté à l'annexe E. En deuxième lieu, et en guise d'introduction, l'interviewé devait compléter une fiche qui permettait de recueillir des informations sociodémographiques, scolaires et professionnelles. Un exemple de cette fiche est présenté à l'annexe F. La chercheuse pouvait, à ce moment, valider l'utilisation du bon guide d'entrevue. L'entrevue pouvait alors débuter, suivant les thèmes du guide, mais en laissant une grande place à la liberté d'expression du participant, comme le commande la logique de l'entrevue semi-dirigée. En troisième lieu, les participants étaient invités à mentionner toutes autres informations qui pouvaient être pertinentes pour la recherche, puis l'entrevue se terminait. À la suite de la rencontre, la chercheuse complétait son journal de bord, dans

lequel elle consignait des informations sur le lieu, le moment et l'ambiance de l'entrevue. Elle pouvait prendre en note ses réactions à vif ou des modifications qui pouvaient être apportées au guide d'entrevue.

Les entrevues ont ensuite été retranscrites sous forme de verbatims. C'est à cette étape que les noms des participants ont été remplacés par des codes, dans un souci de confidentialité. À la suite de la retranscription des verbatims, l'analyse de données pouvait débuter.

3.5 L'ANALYSE DE DONNÉES

Pour ce qui est de l'analyse de données, qui est survenue après la collecte des données, nous avons suivi la méthode de l'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). En premier lieu, nous présentons la description de cette méthode d'analyse et, en deuxième lieu, nous appliquons cette méthode à la présente recherche.

3.5.1 L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990)

Depuis plusieurs décennies, l'analyse de contenu a été définie de multiples façons et plusieurs auteurs l'ont étudiée. Dans le cadre de notre recherche, nous retenons la définition de Baribeau et Royer (2012) : « une procédure quasi qualitative visant à décrire les informations et les procédures recensées dans les textes et, lorsque cela est pertinent, à en faire un comptage fréquentiel » (Baribeau et Royer, 2012; p. 30). Nous retenons également la présentation faite par L'Écuyer (1990), à partir des écrits de six auteurs : « Mucchielli (1974, 1979), d'Unrug (1974), Bardin (1977), Clapier-Valladon (1980), Van Kaam (1959) et Giorgi (1975) » (L'Écuyer, 1990; 53). D'après cet auteur, « l'examen des différentes définitions fait ressortir qu'il s'agit bien d'une méthode de classification et de codification des divers éléments du matériel analysé » (L'Écuyer, 1990; p.9). Six caractéristiques ressortent de ces analyses et permettent de définir l'analyse de contenu :

- **Objectivée et méthodique**

Alors que Mucchielli (1991) considère que l'objectivité doit être l'une des caractéristiques essentielles de l'analyse de contenu, L'Écuyer (1990) préfère le terme « objectivée », puisque « toute la démarche même de l'analyse de contenu, dans ses mouvements de va-et-vient au cours de la catégorisation pour en venir à des règles de plus en plus claires et à une codification plus s[u]re, constitue [...] une démarche essentiellement orientée vers une *objectivation* de plus en plus grande sans jamais parvenir à l'*objectivité pure* » (L'Écuyer, 1990; p.10). Le terme méthodique renvoie à l'importance de suivre des règles strictes (Mucchielli, 1991).

- **Exhaustive et systématique**

À ce propos, Mucchielli (1991) mentionne l'importance de ne rien oublier « de son objet après l'avoir défini » (Mucchielli, 1991; p.17). Cette caractéristique se résume par l'importance d'analyser tout le matériel recueilli, sans faire de présélection.

- **Quantitative**

Dans ses premières définitions, l'analyse de contenu était nécessairement quantitative et devait aboutir « à des calculs et à des mesures, à des évaluations aussi précises que possible » (Mucchielli, 1991; p.17). Par contre, comme l'expriment L'Écuyer (199) et Paillé (2009), nous considérons l'analyse de contenu comme étant une analyse quasi qualitative, en ce sens qu'elle comprend « des opérations quantitatives » (Paillé, 2009; p.204), parmi l'analyse qualitative.

- **Qualitative**

Comme nous l'avons mentionné ci-haut, « l'analyse de contenu ne doit pas être limitée au seul traitement quantitatif des divers éléments du matériel analysé » (L'Écuyer, 1990). À cet effet, nous considérons la prépondérance de l'analyse qualitative.

- **Centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé**

Il s'agit ici de l'objectif général de l'analyse de contenu : « déterminer la *signification exacte du message* étudié » (L'Écuyer, 1990; p.14). Le chercheur doit laisser parler le matériel analysé et tenter de découvrir « ce que l'auteur du message a voulu dire exactement » (L'Écuyer, 1990; p.14).

- **Générative ou inférentielle**

Cette caractéristique, bien que mentionnée par l'Écuyer (1990), n'est pas défendue par celui-ci. En fait, il défend l'analyse descriptive qui « offre beaucoup à apprendre sur le phénomène étudié » (L'Écuyer, 1990; p.12).

Ayant présenté la définition et les principales caractéristiques de l'analyse de contenu, nous pouvons maintenant décrire le modèle général des étapes de cette méthode d'analyse en fonction de notre recherche.

3.5.2 L'analyse des données selon le modèle mixte de catégorisation et de classification de L'Écuyer (1990)

Pour faire l'analyse des données de notre recherche, nous avons suivi les étapes du modèle mixte de catégorisation et de classification de l'Écuyer (1990). La première étape consiste à faire plusieurs lectures du matériel étudié – les verbatims, dans notre cas. Nous avons alors pu nous replonger dans les entrevues et nous préparer au codage. Nous arrivions alors à la deuxième étape : « choix et définition des unités de classification », qui émergent surtout du matériel et parfois de la théorie » (L'Écuyer, 1990; p.113). Concrètement, nous avons dressé une première liste de codes, en fonction de nos guides d'entrevue. Cette liste, bien qu'exhaustive, n'était pas définitive, puisque nous avons préconisé le modèle mixte de catégorisation et de classification de L'Écuyer (1990).

C'est d'ailleurs à la troisième étape, celle du « processus de catégorisation et de classification » (L'Écuyer, 1990; p.113), que ce modèle se distingue des deux autres modèles présentés par L'Écuyer (1990) – le modèle de catégories induites et le modèle de

catégories prédéterminées (L'Écuyer, 1990; p.113). Comme le mentionne L'Écuyer (1990), le modèle mixte de catégorisation et de classification « est souple en ce que ses catégories sont mixtes : une partie des catégories est préexistante dès le départ et le chercheur laisse également place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres soient induites en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles » (L'Écuyer, 1990; p.66). Pour cette troisième étape, nous avons utilisé un logiciel nous permettant de « coder, chercher et extraire des codes et leurs segments codés, constituer des mémos, analyser les codes, etc. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) : QDA Miner de Provalis Research. Nous avons alors effectué la lecture approfondie de tous les verbatims, en soulignant les passages importants à l'aide des codes. C'est lors de cette étape que de nouveaux codes ont émergé et que d'autres ont disparu. Par exemple, si aucun segment ne référait à un code, nous retirions celui-ci de notre liste. De même lorsqu'un seul segment se référait à un code, nous avons parfois supprimé le code ou nous l'avons parfois jumeler à un autre. C'est d'ailleurs ce que préconise le modèle mixte de catégorisation et de classification de L'Écuyer (1990) : « les catégories préexistantes [...] n'ont aucun caractère immuable, c'est-à-dire qu'elles peuvent être conservées, rejetées, modifiées ou nuancées, complétées et même remplacées selon les particularités du matériel recueilli » (L'Écuyer, 1990; p.66). À ce propos, l'annexe F présente la grille de codage que nous avons utilisée. Les codes ayant été supprimés sont marqués d'un trait et les codes ayant émergé en cours d'analyse sont écrits en italique.

À la suite de cette étape de codage, nous avons alors atteint la quatrième étape du modèle mixte de catégorisation et de classification de l'Écuyer (1990) : « quantification et analyse statistique » (L'Écuyer, 1990; p.113). Pour notre part, nous avons choisi « d'effectuer des compilations quantitatives pour en dégager plus tard des constatations et des interprétations » (L'Écuyer, 1990; p.97). La cinquième étape est celle de la « description scientifique » (L'Écuyer, 1990; p.113), où sont réalisées une brève analyse quantitative et une large analyse qualitative. Cette dernière « consiste en une *description minutieuse* des différentes particularités qui ressortent des compilations faites et des traitements statistiques » (L'Écuyer, 1990; p.107). Enfin, la sixième et dernière étape du modèle mixte de catégorisation et de classification de l'Écuyer (1990) est celle de

l' « interprétation » (L'Écuyer, 1990; p.113). C'est à ce moment que nous avons commencé la présentation des résultats.

3.6 LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Comme il a été expliqué précédemment dans la section portant sur la pertinence sociale et la pertinence scientifique de notre recherche, nous croyons en celle-ci et nous sommes convaincus de son intérêt. Malgré cela et malgré notre attention soutenue à respecter le cadre méthodologique que nous nous étions fixé, notre recherche comporte certaines limites, que nous expliquons ici.

D'abord, lorsque nous avons développé notre cadre méthodologique, nous avons établi notre objectif de recrutement à vingt participants, ce que nous considérons comme pertinent pour la présente recherche et pour l'ampleur du travail effectué. Par contre, nous sommes conscients que sur les 116 diplômés de 2012 et sur les 133 diplômés de 2013, vingt personnes constituent un maigre échantillonnage. Ainsi, nous ne prétendons pas à la généralisation de notre recherche. Dans le même ordre d'idées, le choix de sélectionner des participants issus du baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval s'est fait dans le respect de notre problématique. Toutefois, nous comprenons que l'étude des diplômés de plusieurs universités aurait permis une plus grande diversité dans notre échantillonnage. Il aurait pu être intéressant de comparer les parcours professionnels des diplômés des programmes d'enseignement au secondaire de plusieurs régions du Québec. Y'a-t-il des différences quant à l'insertion professionnelle des enseignants selon la région? La phase de survie est-elle vécue différemment selon qu'un enseignant travaille dans un milieu urbain ou dans un milieu rural? Les réalités de l'insertion professionnelle des enseignants sont-elles les mêmes chez les diplômés des autres universités québécoises? Les parcours professionnels des enseignants débutants en enseignement au secondaire sont-ils similaires selon les régions? Voici des questions qui pourraient être investiguées dans une recherche à portée provinciale.

Ensuite, nous sommes conscients des limites de notre recrutement. En effet, comme il a été expliqué précédemment, certaines difficultés ont empêché l'élargissement de notre recrutement. Nous aurions aimé entrer en contact avec tous les diplômés, afin d'augmenter la possibilité de diversifier notre échantillonnage, cependant, pour des raisons de logistiques, nous avons dû nous en tenir aux réseaux sociaux et au bouche-à-oreille.

Finalement, en raison de la méthode de recrutement utilisée, nous n'avons pas une grande variété dans les concentrations d'enseignement des participants. Au début de la recherche, nous avons comme objectif de recruter un nombre à peu près égal de gens provenant de tous les champs d'enseignement (français, langue première, univers social, mathématiques ainsi que sciences et technologie), ce qui a finalement été impossible. Effectivement, nous aurions aimé poser davantage de questions aux participants potentiels dans le questionnaire préentrevue afin de faire une sélection si nécessaire, toutefois, pour des raisons éthiques, il était impossible d'en savoir davantage sur eux avant de les rencontrer. Nous avons donc fait des entrevues avec tous les participants ayant manifesté un intérêt pour notre recherche, sans connaître leur champ d'enseignement. Cela a créé une situation hors de notre contrôle : la concentration français, langue première est surreprésentée par rapport aux autres champs. Cette situation pourrait s'expliquer par l'effet boule-de-neige, c'est-à-dire que les gens rencontrés parlaient ensuite à leur entourage de notre recherche et ceux-ci devenaient à leur tour des participants.

Pour toutes ces raisons, nous souhaitons rappeler aux lecteurs que notre recherche ne prétend pas à la généralisation des résultats et que bien d'autres sujets concernant l'insertion professionnelle des enseignants pourraient être développés à partir de notre recherche exploratoire.

3.7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE

Il est important de mentionner que notre recherche a fait l'objet d'une évaluation positive au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval

(numéro d'approbation : 2014-113/10-06-2014). Ainsi, nous avons mis en place toutes les mesures nécessaires pour respecter l'anonymat et la confidentialité de nos participants. Les noms des participants ne paraissent dans aucun rapport; des codes ont été attribués à chacun. De plus, les matériaux de la recherche, incluant les données, les transcriptions et les enregistrements, ne sont accessibles qu'à la chercheuse et à sa directrice de recherche. Finalement, en décembre 2017, toutes les données, les transcriptions et les enregistrements seront détruits.

CHAPITRE 4 :
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Rapport-Gratuit.com

Ce chapitre présente les résultats de notre recherche : il est divisé en trois sections se rapportant aux sections de nos guides d'entrevues. D'abord, nous présentons les résultats concernant l'entrée sur le marché du travail des participants. Cette section de l'entrevue abordait des sujets reliés à la transition entre le baccalauréat et le marché du travail. Ensuite, nous présentons les résultats de la section portant sur l'insertion professionnelle. Ici, nous faisons référence aux premières expériences d'enseignement pour certains, au retour aux études pour d'autres et à une réorientation de carrière pour certains. Nous présentons, par la suite, les résultats de la dernière section des entrevues; celle portant sur le parcours professionnel. Il s'agit en fait d'une rétrospective sur la dernière année ou les deux dernières années du participant ainsi qu'une projection vers l'avenir concernant son projet de carrière. Pour terminer, mentionnons qu'à la fin de chacune des sections, nous présentons un graphique synthétisant les thèmes abordés. Ce graphique, construit de façon évolutive, est alors complet à la fin de ce chapitre et présente une synthèse de l'ensemble des thèmes abordés ici et donc, dans les entrevues.

4.1 L'ENTRÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

La première section du questionnaire d'entrevue faisait référence à l'entrée sur le marché du travail. Les participants étaient d'abord invités à nous parler des informations sur l'insertion professionnelle qu'ils ont reçues lors de leur baccalauréat. Les moments où l'information leur a été transmise ainsi que le type d'information reçue ont été discutés. Ensuite, la transition entre la fin du baccalauréat et l'entrée sur le marché du travail était abordée. Les participants qualifiaient leur transition (positive ou négative/difficile) et abordaient des aspects plus personnels, soit les sentiments ressentis lors de la transition. Enfin, les participants faisaient un dernier retour sur leur baccalauréat, en tentant de dire si celui-ci a facilité leur insertion dans le marché du travail, en pensant aux stages ou aux cours.

4.1.1 Les informations reçues quant à l'entrée sur le marché du travail

De prime abord, la majorité des participants (N = 18) a mentionné que l'université ne leur avait pas transmis d'informations quant à l'entrée sur le marché du travail. Cinq enseignants ont tout de même mentionné que des informations avaient circulé dans les cours suivis à l'université, mais cela ne semblait pas faire partie du cursus de cours :

Mais je me souviens qu'on a eu un genre de rencontre, c'était très informel. C'était notre prof de gestion de classe, il avait décidé de faire ça... de faire ça d'une initiative personnelle. De nous informer un peu de comment ça fonctionnait. [...] Il nous avait parlé un peu de l'entrevue, des genres de questions qu'on pouvait nous poser pis qu'on pouvait déjà commencer à se préparer à ça.¹¹ (P20.ET)

Quatorze enseignants ont mentionné qu'ils avaient plutôt reçu de l'information lors des stages. Selon les milieux, les directions d'école ont organisé des rencontres avec les stagiaires, alors que parfois, l'information venait plutôt des enseignants-associés, des superviseurs et des autres enseignants présents dans l'école. Treize enseignants ont mentionné avoir reçu de l'information par le biais du Service de placement de l'Université Laval (SPLA). Plusieurs ont dit qu'ils avaient participé à la Journée carrière en éducation, d'autres ont parlé d'un 5 à 7 des écoles privées (également organisé par le SPLA) et quelques participants ont utilisé le SPLA pour se préparer à la recherche d'emploi. Ce service semble avoir été apprécié par les participants, comme expliqué ici :

Moi, ce que je peux dire, c'est que je suis allée au SPLA, le service de l'Université Laval, pis j'ai rencontré une madame qui m'a fait une préentrevue. Ça, ça m'a beaucoup aidée, ça m'a rassurée. Elle m'a vraiment sorti les mêmes genres de questions que j'avais lors de mon entrevue à la commission scolaire. Pis, elle m'a dit des pistes d'information aussi à donner lors de mon entrevue. Ça, ça m'a vraiment sécurisée. Je trouve que c'est un service vraiment essentiel [...] parce que c'était vraiment fait pour nous, les enseignants du secondaire. Elle, elle avait la liste des questions et elle nous prépare comme il faut à notre entrevue. (P7.EM)

¹¹ Afin de refléter les émotions des participants et de comprendre le contexte des entrevues, nous avons choisi de préserver le vocabulaire employé par les participants. Seules les fautes d'accord ont été corrigées; la syntaxe demeure celle des entrevues. Ce choix méthodologique respecte la méthode de l'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) telle que présentée au troisième chapitre. Nous illustrons ici la caractéristique *centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé*, qui mentionne l'importance de faire primer « le système de références de l'auteur et non celui du chercheur » (L'Écuyer, 1990; p. 15).

Enfin, une seule personne (P14.A) a mentionné que l'association étudiante avait organisé une activité pour donner de l'information aux futurs enseignants. Ainsi, nous constatons qu'il y a des disparités dans la provenance des informations quant à l'entrée sur le marché du travail. D'où viennent ces disparités? Y'a-t-il un problème de communication avec les étudiants au baccalauréat en enseignement au secondaire? Les étudiants devraient-ils faire preuve de plus de débrouillardise quant à la recherche d'informations? Des ressources claires devraient permettre aux étudiants de trouver rapidement les informations qu'ils recherchent.

Voyons maintenant quelle était l'information reçue par les participants, son contenu. L'information reçue par les participants concernait principalement les perspectives d'emploi et, parfois, les processus d'embauche et d'affectation. Deux étudiants en univers social (P4.EUS et P3.EUSET) ont eu comme conseil de changer de champ d'enseignement parce qu'il n'y avait pas d'emploi disponible pour eux et parce que les listes d'attente étaient longues. De plus, plusieurs participants ont dit que l'information qui leur était transmise ne reflétait pas la réalité : *Ils [les professeurs universitaires] disaient : c'est assez vague. [Les perspectives d'emploi] sont bonnes, ça va bien aller. Mais jamais ils nous ont dit que ça allait être difficile de se trouver un emploi dans notre domaine. (P7.EM) Pendant le bac, je sais qu'ils [les professeurs] nous en ont un petit peu parlé, assez mettons pour que mes attentes diminuent par rapport à avant le bac, mais quand même je ne pensais pas que c'était aussi pire. Personne nous a avertis que dans la région, mettons, c'était si difficile. (P5.EFET) Je dirais, je ne sais pas si le décalage entre ce que j'ai compris à ce moment-là pis la réalité, [...] mais l'impression que j'avais c'était que la suppléance on en faisait, d'abord, et que ça durait quelques années, mais qu'il y avait moyen de vivre de ça ou à peu près. (P14.A)*

On se faisait dire qu'on allait avoir des jobs. [...] On s'était fait dire : dans quatre ans, vous allez encore être dans les premières vagues d'enseignants qui sont formés pour ça [Éthique et culture religieuse], vous allez pouvoir entrer facilement sur les listes. Ceux qui n'ont pas de formation, ils vont passer après vous, parce que vous, vous allez avoir la formation et tout... Tu te rends compte que finalement, ben non, parce que tu n'es pas en éthique, tu es en univers social, fac tu rentres sur les listes avec tout le monde en univers social pis il n'y a pas une commission scolaire qui engage en univers social présentement, aucune. (P13.EUS)

Enfin, plusieurs enseignants (N = 13) ont mentionné que le baccalauréat en enseignement au secondaire était incomplet en ce qui a trait à l'information transmise aux étudiants. Ils souhaitaient avoir des renseignements plus justes sur les perspectives d'emploi, sur la réalité du métier, sur les façons de procéder pour être embauchés ainsi que sur la suppléance. Plusieurs se sentaient perdus à la fin de leur baccalauréat. De même, il y aurait eu un manque d'informations sur les commissions scolaires et le réseau scolaire au Québec : *Même on est une des seules universités, si je ne me trompe pas [...] à ne pas avoir de cours sur le processus scolaire, sur l'école au Québec, justement toutes les questions de contrats, de la suppléance, du temps d'enseignement qu'il faut que tu fasses, de ta tâche en enseignement...* (P13.EUS) *On n'a pas eu de cours, mettons, insertion professionnelle ou quelque chose de même pis ça aurait pu être bénéfique. On n'a pas eu de cours non plus sur comment vraiment fonctionnait le système scolaire québécois. Je sais que ça se fait dans d'autres universités.* (P18.ET)

4.1.2 La transition entre la fin du baccalauréat et l'entrée sur le marché du travail

La transition entre la fin du baccalauréat et l'entrée sur le marché du travail a été vécue différemment selon les participants. Huit d'entre eux ont vécu une transition positive, alors que neuf ont vécu une transition plutôt difficile. Les trois autres participants ont vécu une transition parsemée de hauts et de bas.

Parmi les participants ayant vécu une transition positive, sept ont occupé un emploi en enseignement avant même d'avoir complété leur baccalauréat, lors de la dernière session de cours, donnée à l'hiver. Cinq ont réussi à obtenir cet emploi grâce à leur milieu de stage et les trois autres ont effectué des démarches par eux-mêmes. Cette transition, bien que positive, a tout de même semblé stressante pour certains. De plus, plusieurs se sont qualifiés de chanceux d'avoir obtenu ces emplois : *Avant de terminer, j'avais déjà une tâche. J'étais chanceux. [...] C'était parfait, [...] je baignais dans les deux milieux, donc ça faisait une belle transition.* (P1.EF) *Ça c'est quand même bien passé. C'est sûr que ça demandait beaucoup de gestion, les cours à distance plus mon contrat.* (P9.EM) *Moi j'ai fait mon stage IV à l'automne dans une école privée. [...] J'ai été chanceuse parce que mon*

enseignante-associée quittait à l'hiver pour environ deux à trois mois. Puis dans les écoles privées, c'est différent au niveau de l'embauche que dans le réseau public, [...] donc il n'y a pas de problèmes pour engager quelqu'un qui n'a pas encore fini son bac. (P16.ES) Pis un moment donné, en cours de stage, j'ai eu un mini-contrat. [...] J'ai pu voir aussi que c'était une question de contact, aussi une question de t'as un pied dans une école, ça t'aide aussi. (P2.EFET) Je pense que j'ai été dans les chanceuses, parce que la transition s'est faite vraiment en même temps que la session où je terminais le bac. En janvier j'avais un téléphone [...] pour passer une entrevue, pour un contrat qui était jusqu'en juin. Donc, le nombre de personnes à qui s'est arrivé, il n'en a pas beaucoup! (P6.EFET) Fait intéressant à souligner, parmi les huit enseignants ayant vécu une transition positive, sept sont toujours enseignants présentement.

La transition a été vécue difficilement par neuf enseignants, dont trois ayant complété le baccalauréat en univers social. Plusieurs n'arrivaient même pas à être engagés dans une commission scolaire. Ainsi, ils se sentaient perdus et impuissants face à cette situation : *Peut-être que je pensais que le train allait passer, pis que j'allais embarquer, mais finalement c'est vraiment pas ça, c'est l'attente, essayer de trouver des opportunités. [...] Ç'a été dur au début. (P4.EUS) Ça se passait pas bien, parce que ça me décourageait beaucoup d'avoir rien. (P11.EF) Pis là, je voyais que l'enseignement de l'univers social ce serait difficile. Je n'avais toujours aucune réponse pour les entrevues. Là, ça faisait plus que six mois que j'avais terminé... pis même en relançant, aucune entrevue. (P14.A)*

Ben, j'ai trouvé ça vraiment difficile. [...] Y'a vraiment eu un bon deux ans avant que je puisse avoir une entrevue dans une commission scolaire. [...] Ce n'est pas évident... En plus, ce bac-là, c'est un des seuls bacs que quand tu sors t'es sensé être formé pour avoir un travail. C'est un métier, une profession. Pis là je me ramasse, du jour au lendemain, j'ai fini mes études, après tout ce travail acharné, l'argent mis là-dedans, je me retrouve devant rien. C'est ça l'affaire, je ne suis même pas capable d'avoir une entrevue. Pis, ça me faisait vraiment frustrée. Frustrée, pis même des fois déprimée. (P3.EUSET)

Ç'a été long avant d'avoir des retours d'appels. J'ai peut-être fait ça au mois de janvier 2013 puis ç'a été presque rien jusqu'au mois d'avril finalement. [...] Je dirais que cette période-là n'a pas été très facile parce que souvent on se remet beaucoup, beaucoup en question, en fait on remet en question tout. Ça été beaucoup de questionnements, pis j'avais besoin

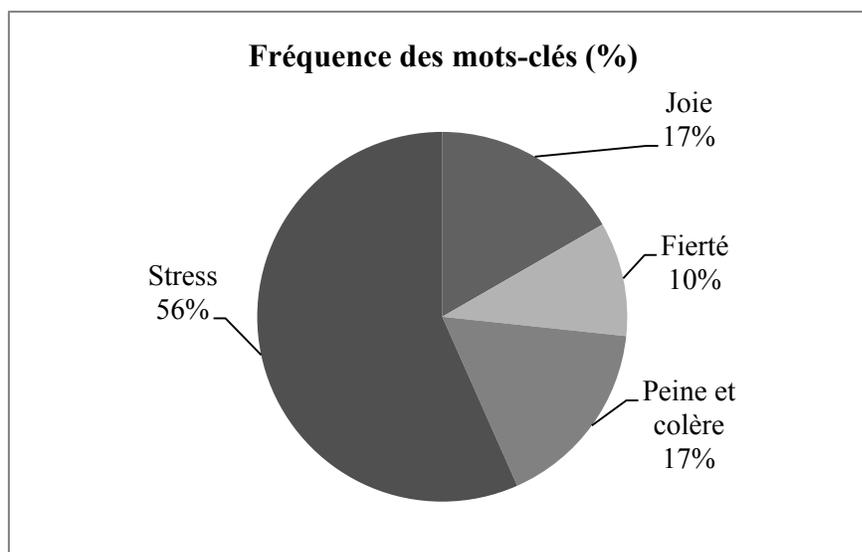
de m'occuper l'esprit, de savoir où je m'en allais parce que là... être dans le néant puis attendre après le téléphone chaque jour pis de me rendre compte qu'il ne sonnait pas, ça pas été facile. (P17.EFET)

Il est important de souligner que parmi les neuf enseignants ayant vécu une transition difficile, sept ont modifié leur plan de carrière; ils sont étudiants (en faisant de la suppléance à temps partiel ou non) ou travaillent dans un autre domaine. Enfin, contrairement aux autres, une seule enseignante (P18.ET) a vécu une transition difficile parce qu'elle travaillait, se sentant surchargée par l'ampleur de la tâche en enseignement, ajoutée à la fin de son baccalauréat. En outre, trois autres enseignants ont vécu une transition parsemée de hauts et de bas. Ils ont été engagés dans des commissions scolaires, mais ne se sentaient pas tout à fait à l'aise, comme l'exprime ici une participante :

L'entrevue s'est bien déroulée, j'étais contente et très fière d'avoir réussi mon entrevue. [...] Mais j'ai trouvé la marge très difficile entre « je finis mon stage IV et je fais de la suppléance ». Parce qu'on pratique jamais ça, comment faire une suppléance, pis au début j'étais vraiment découragée. [...] Je trouvais ça... je trouvais la marche très haute entre la vie de stage et la vie de suppléant. Je trouvais que c'était très différent. Donc il y a eu une petite période de découragement au début. [...] J'ai vraiment eu au début plusieurs groupes difficiles pis ça m'a vraiment découragée. Mais les périodes [d'enseignement] à la leçon ont fait que j'aimais vraiment mon travail. (P7.EM)

La figure 3 présente la fréquence des mots-clés des sentiments ressentis par les participants lors de cette transition, que celle-ci ait été positive ou difficile.

Figure 3 : Sentiments ressentis par les participants lors de la transition entre le baccalauréat et l'entrée sur le marché du travail



Le stress est le sentiment qui a été le plus fréquemment nommé. La joie ainsi que la peine et la colère ont été nommées autant de fois, alors que la fierté est le sentiment qui a été le moins nommé par les participants. Pour les trois enseignants ayant nommé ce sentiment, la fierté venait du fait d'avoir obtenu un emploi : *J'étais vraiment contente, parce que j'avais hâte d'enseigner pis que ça me donnait une date d'entrée à la commission scolaire, pis qu'ils aient pensé à moi aussi. En même temps, ç'a été super stressant.* (P12.EF) *C'est sûr que tu as un stress, c'est sûr, mais c'est de la fierté.* (P6.EFET) Allant dans le même sens, les participants ayant ressenti de la joie l'ont exprimée par rapport à l'obtention d'un emploi : *J'étais contente, parce que, dans le fond, j'avais hâte de finir l'école. C'était surtout de la joie, mais c'était quand même gros, c'était stressant.* (P9.EM) *Fac, ça faisait plus qu'un an que j'avais fini. J'étais bien contente [d'être engagée]!* (P14.A)

Par contre, nous pouvons constater que les participants étaient ambivalents dans leurs sentiments, car malgré la joie et la fierté, le stress était toujours présent. Comme nous l'avons mentionné, c'est le sentiment qui a été le plus ressenti par les participants. Pour certains, le stress provenait de la tâche comme telle, comme l'exprime ce participant :

C'est stressant, parce que le seul encadrement qu'on a c'est les profs qui veulent bien t'aider. Y'a rien d'autre. On t'appelle le jeudi, tu commences le vendredi. Tu sais pas ce qu'il y a à faire, tu sais pas où les élèves sont, tu ne connais pas les groupes, tu ne connais pas le fonctionnement de l'école, la photocopieuse... Tu ne sais rien. Faut qu'il y ait des profs bienveillants qui veulent t'aider, sinon, t'es jeté dans le néant. C'est un peu stressant! (P1.EF)

Pour d'autres, le stress venait plutôt du manque d'emploi et de la suppléance : *Moi, c'est le stress de me faire appeler à 6 h pour rentrer à 8 h. Je trouve ça très stressant. [...]* *Même que le soir avant de me coucher, je me demande tout le temps: bon est-ce que je vais travailler demain? T'arrives à la fin de ta semaine, un vendredi, t'as juste fait une période, c'est décourageant.* (P7.EM) *Savoir que tu ne seras pas appelé, pendant presque 4 à 6 mois. [...]* *J'arrive à le prendre un peu plus relax, mais ç'a été, pendant les premiers temps, un stress un peu plus important.* (P10.EF)

Enfin, la peine et la colère ressenties par trois participantes provenaient, pour deux d'entre elles, du manque d'emploi : *J'étais dans ma période creuse. C'était mon printemps*

*à faire du lavage chez moi pis à pleurer parce que je ne travaillais pas. (P14.A) J'ai été vraiment frustrée, pis j'en ai parlé longtemps. Beaucoup de frustration, beaucoup de peine aussi, parce que ce n'est pas évident. (P3.EUSET) La troisième a vécu une transition emplies de tristesse, puisqu'elle a dû se résigner à quitter l'enseignement, découvrant qu'elle n'avait pas les compétences nécessaires pour exercer ce métier : *Je suis venue à l'université chercher mon dossier d'évaluation de mes stages. [...] Pis ça m'a rentré dedans, ce qui était écrit. [...] J'étais vraiment prise au dépourvu, parce que moi je voulais vraiment être enseignante, donc j'ai commencé par faire le deuil de l'enseignement. (P20.ET)**

4.1.3 L'impact du baccalauréat sur l'insertion dans le marché du travail

La dernière partie de la section sur l'entrée sur le marché du travail concerne l'impact du baccalauréat sur l'insertion dans le marché du travail. Nous voulions savoir si les participants considèrent que le baccalauréat a facilité ou non leur insertion professionnelle et en quoi. Ils ont abordé les stages, les cours et le baccalauréat en général. Seize participants ont mentionné que la formation pratique (les stages) avait été l'élément du baccalauréat ayant le plus favorisé leur insertion dans le marché du travail. Ils ont apprécié le côté pratique de leur formation et les liens avec le marché de l'emploi : *Ça permet aussi, veut, veut pas, de rencontrer des gens dans des milieux où on va travailler. Mon stage IV, c'est une des écoles où je vais le plus souvent. Connaître un peu plus le personnel, ça aide à la transition, connaître la secrétaire qui fait les appels pour la suppléance, ça aide toujours! (P10.EF) Ben moi dans mon cas, ça l'a facilité, ne serait-ce que parce que le stage que j'ai fait m'a permis d'avoir un contrat. (P12.EF) Le stage IV, vraiment, là je sentais qu'il avait été utile. Sinon, c'est sûr que stage I, j'ai moins gardé de souvenirs, de choses utiles, mais [...] si j'avais pas fait de stages, j'aurais été perdue. (P15.ET)* Les participants n'ayant pas fait mention des stages comme des éléments ayant favorisé leur insertion professionnelle n'ont pas nécessairement dit que ces derniers avaient nui. Ils sont plutôt restés neutres relativement à leur formation universitaire; pour eux le baccalauréat n'a pas nui à leur insertion professionnelle en enseignement, mais il n'a pas favorisé non plus leur insertion dans le marché du travail.

Les cours ont amené beaucoup plus d'ambiguïté dans les réponses des participants que les stages; certains participants présentent plusieurs réponses. En effet, treize personnes ont mentionné que les cours avaient facilité leur insertion professionnelle et dix-sept personnes ont mentionné qu'ils ne l'avaient pas facilité. Certains participants ne sont donc pas fixés quant à l'apport des cours dans leur insertion professionnelle. C'est l'aspect théorique des cours qui rend les participants ambigus puisqu'ils considèrent justement que leur formation universitaire leur a fourni une bonne base théorique, mais qu'elle était peut-être trop présente dans leurs cours, ou plutôt, que la pratique n'était pas assez présente : *C'est des choses qu'on nous apprend jamais. [...] C'est une chose qui m'a vraiment, vraiment déplu du programme, du bac. C'est qu'on nous apprend jamais comment monter des cours, comment préparer un cours, comment préparer des notes de cours.* (P20.A)

C'est vrai que ce qu'on a appris, toutes les connaissances du côté historique, moi j'ai trouvé ça super intéressant. Les cours de didactique, une chance qu'on les a eus. [...] L'évaluation des compétences, je trouve que c'est ça, dans notre bac, qui est encore à travailler... On a eu un cours à distance là-dessus, pis c'est tout, plus... En didactique, on voyait comment monter des SAE, mais on voyait pas comment vraiment les évaluer. [...] Pour évaluer les compétences, je trouvais que ça, ça manquait pis dans mes stages, c'est là que ça se reflétait le plus. Comment monter des examens, comment monter... Toute l'évaluation en tant que telle... je trouvais que ça, c'était un manque. (P3.EUSET)

Comme l'exprime la participante ci-dessous, l'évaluation des compétences et la construction des évaluations n'ont pas été assez abordées dans les cours, nuisant alors à l'insertion professionnelle des enseignants : *Comment corriger? Ils ne nous montrent pas ça à l'école. [...] Comment on corrige avec les critères?* (P7.EM)

Toujours en ce qui a trait à la formation, la gestion de classe semble être une lacune. L'aspect pratique n'étant pas assez présent, les participants se sont sentis démunis lors de leur entrée sur le marché du travail : *On n'a pas beaucoup de cours à l'université par rapport à ça [la gestion de classe], tandis que c'est un des points déterminants qui fait que tu continues ou que tu lâches. [...] Nécessairement, j'aime ma matière, parce que je l'ai choisie, mais des jeunes qui s'en foutent à 100 %... Comment on fait avec ce monde-là?* (P19.A) *Dans les cours de gestion de classe, je m'attendais tellement à ce qu'on pratique c'est quoi une suppléance, quelque chose de concret, pis c'était encore de la théorie.*

(P7.EM) *C'est vrai qu'on ne nous guide pas beaucoup pour la gestion de classe [...] Je me suis sentie prise au dépourvu à plusieurs moments.* (P20.ET)

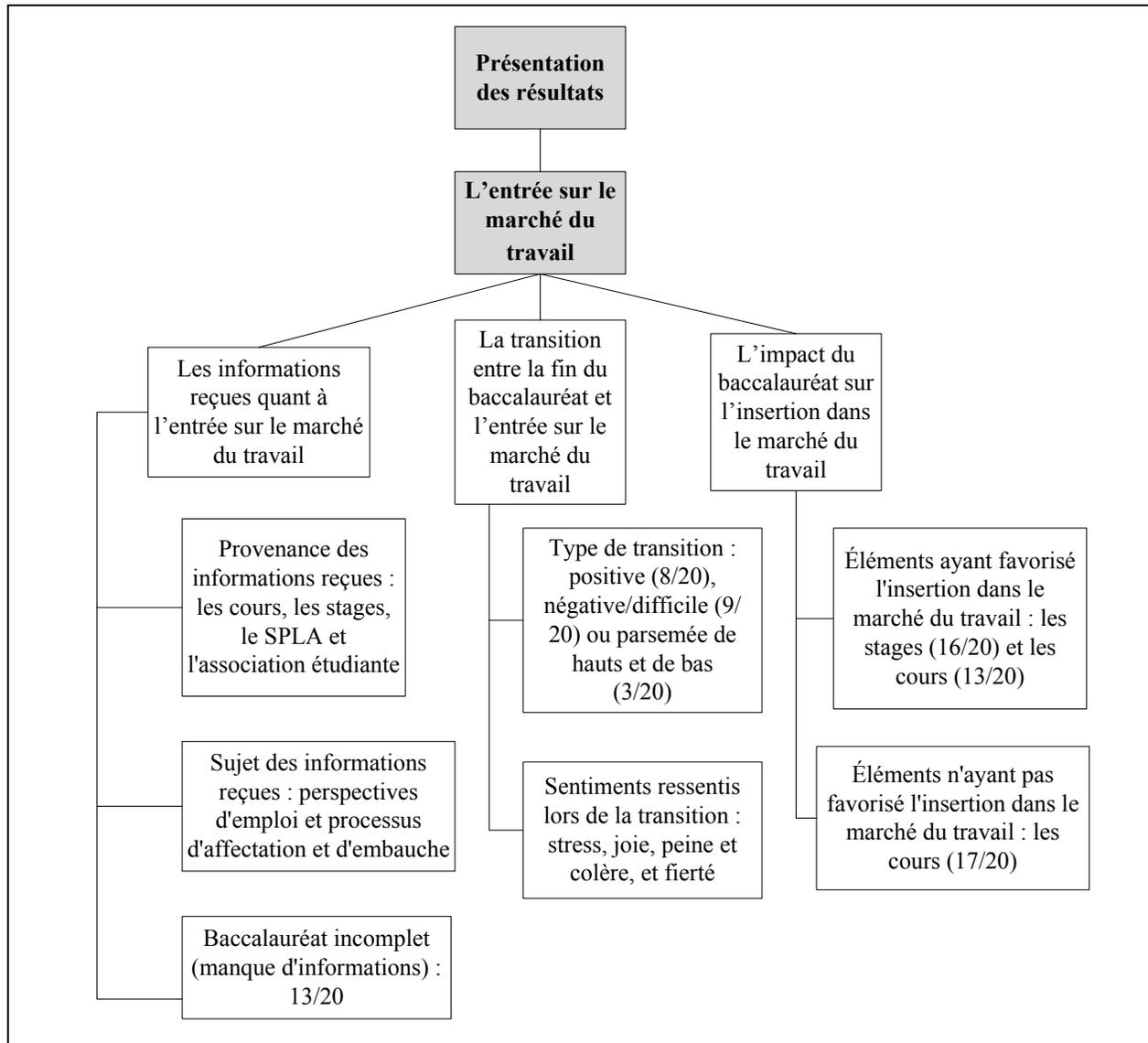
Le fameux cours de gestion de classe, on en avait deux de deux crédits. Bon oui, on avait un ouvrage, on peut s'y référer maintenant si on veut, c'est un ouvrage que je trouve intéressant, bien choisi, mais en même temps, dans le cours, on nous parle que faire de la suppléance c'est difficile, mais on ne développe pas nécessairement nos compétences à gérer une classe... Fac je trouve que ce côté-là on n'est pas préparé pis pas suffisamment, sachant qu'il y a autant de personnes qui abandonnent dans les premières années en enseignement... À quelque part, dans la formation initiale, ils devraient comme plus nous challenger plus nous préparer, plus nous donner des trucs, être plus outillés, nous apprendre vraiment à nous organiser. Moi, ç'a été vraiment une difficulté. (P18.ET)

La dernière critique quant aux cours est en lien avec la section précédente. En fait, plusieurs participants ont réitéré le manque d'informations sur l'insertion professionnelle. Ils demandent un cours axé sur cet élément, sur le système scolaire en général, ce qui aurait facilité leur insertion professionnelle dans le marché du travail. Plusieurs participants (N = 17) ont donc conclu que leur baccalauréat ne les a pas aidés à s'intégrer : *On a eu la bonne formation, mais je ne pense pas que ça l'a favorisé mon intégration. Je me suis retrouvée perdue quand j'ai eu mon petit contrat au printemps 2013. J'étais complètement perdue, pis là, mon bac ne m'aidait en rien à me retrouver dans ce milieu. Non, non, je n'avais pas l'impression que j'avais les bons outils.* (P5.EFET)

4.1.4 La synthèse de l'entrée sur le marché du travail

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, nous présentons ici une synthèse visuelle (figure 4) de cette section abordant l'entrée sur le marché du travail de nos participants. Ce même graphique est repris à la fin des deux prochaines sections, afin de le faire progresser tout au long du chapitre.

Figure 4 : Synthèse de la section portant sur l'entrée sur le marché du travail



4.2 L'INSERTION PROFESSIONNELLE

La seconde section du questionnaire abordait l'insertion professionnelle des enseignants. Des questions différaient selon la situation professionnelle des participants, mais les premières questions de cette section étaient les mêmes pour tous. D'abord, les participants devaient décrire l'emploi qu'ils occupaient au moment de l'entrevue et dire dans quelle ville se trouvait cet emploi; une réflexion quant à la mobilité s'en suivait.

Ensuite, les participants devaient expliquer leurs premières journées en tant qu'enseignants, selon différents aspects : professionnels, personnels, institutionnels et sociaux. À partir de ces informations, les participants pouvaient évaluer l'évolution de leur insertion professionnelle, depuis les deux dernières années. Par la suite, ils devaient expliquer les satisfactions et les insatisfactions personnelles que l'emploi d'enseignant leur procure ou leur procurait; des liens avec la stabilité assurée par l'emploi étaient faits. Enfin, selon la situation des participants, la poursuite de leurs études ou leur nouvel emploi était abordé.

4.2.1 L'emploi occupé

Les participants de notre recherche ont des situations professionnelles différentes. Comme nous l'avons mentionné au troisième chapitre, nous avons rencontré neuf enseignants, cinq enseignants et étudiants, trois étudiants à temps plein et trois travailleurs, autres qu'enseignants. Nous leur avons demandé de nous décrire leur emploi d'enseignant. Le tableau 6 présente une synthèse des emplois occupés par nos participants qui travaillent en enseignement. Ceux qui sont aux études à temps plein et ceux qui travaillent dans un autre domaine ne sont pas présents dans ce tableau. Nous pouvons donc constater que cinq personnes travaillaient en suppléance et que neuf personnes avaient un contrat, au moment des entrevues. Sur ces neuf personnes, trois travaillaient dans des écoles privées et les autres travaillaient dans des écoles publiques. Une personne travaillait au niveau primaire et une autre à l'éducation des adultes. Parmi les six enseignants ayant un contrat dans une école publique, deux personnes habitaient dans l'Ouest canadien. De plus, quatre personnes n'enseignaient pas la matière associée au champ d'enseignement pour lequel elles ont été formées. Pour leur part, les enseignants travaillant en suppléance travaillaient dans des écoles publiques, à l'exception d'une personne. Ces enseignants sont appelés à travailler à tous les niveaux et ils enseignent dans toutes les matières, selon les besoins. Enfin, tous les suppléants habitaient dans la ville de Québec. Mentionnons que la majorité des entrevues a eu lieu en été et que certains participants ne connaissaient pas leur situation professionnelle pour l'automne; nous présentons l'emploi qu'ils occupaient en fin d'année. Pour les trois autres, il n'y a rien d'inscrit à la dernière colonne, puisque leur entrevue a eu lieu lorsque l'année scolaire était déjà commencée.

Tableau 6 : Description des emplois en enseignement occupés par les participants au moment des entrevues et prévision pour l'automne 2014

Participant	Poste occupé			Type d'école		Niveau(x)	Matière(s) enseignée(s) (champ de formation)	Lieu de l'emploi	Prévision pour l'automne 2014
	Suppléance	Contrat à temps plein	Contrat à temps partiel	Publique	Privée				
P1.EF		X		X		Adultes (1 à 5)	Toutes (français)	Québec	En attente / suppléance
P2.EFET	X			X		1 à 5	Toutes (français)	Québec	Soutien 2 périodes/cycle (école privée)
P3.EUSET	X			X		1 à 5	Toutes (univers social)	Québec	Suppléance
P4.EUS			X (57%)	X		7 ^e année (1)	Histoire et santé et carrière (univers social)	Vancouver	En attente / suppléance
P5.EFET	X			X		1 à 5	Toutes (français)	Québec	Suppléance
P6.EFET			X (34% octobre à janvier) (96,43 % janvier à juin)		X	1	Français (français)	Québec	En attente
P7.EM			X (65 %)	X		4	Mathématiques (mathématiques)	Québec	En attente
P9.EM			X (57 %)		X		Mathématiques et sciences (mathématiques)	Québec	64 %
P10.EF	X			X		1 à 5	Toutes (français)	Québec	Suppléance
P11.EF		X				7 ^e année (1)	Français, sciences de la nature, sciences humaines et art visuel (français)	Winnipeg	100 %
P12.EF			X (62 % septembre à janvier) (84 % janvier à juin)	X		3 à 5	Danse et français (20 % à partir de janvier) (français)	Québec	6 périodes /cycle (à la leçon) en danse
P13.EUS		X		X		Primaire	Anglais (univers social)	Québec	
P16.ES		X			X	2-3-4	Sciences (sciences)	Québec	
P17.EFET	X				X	1 à 5	Toutes (français)	Québec	

4.2.2 Le lieu de l'emploi

Dans la présentation des participants, au troisième chapitre, nous avons mentionné dans quelle ville ils demeurent. Dans l'entrevue, nous voulions entendre les participants parler de leur motivation à rester à Québec ou à quitter Québec pour une autre ville ou une autre province canadienne. Nous présentons ces réflexions en fonction de la situation professionnelle des participants.

D'abord, les trois participants qui ont quitté l'enseignement définitivement demeurent tous dans la ville de Québec. Parmi les participants qui ont réorienté leur carrière, une seule personne a mentionné qu'elle aurait envisagé la possibilité de déménager si elle était restée en enseignement et si elle n'avait pas eu d'emploi dans ce domaine à Québec : *L'année après avoir terminé mon bac, ce qu'on se disait, mon copain et moi, c'est que j'allais essayer un an à Québec, au moins un an ou deux, voir à Québec ce que ça donnerait pis qu'après ça on évaluerait ensemble.* (P14.A) Ensuite, dans les trois enseignants qui sont maintenant étudiants à temps plein, une seule personne réside à Québec et fait des études à l'Université Laval. Une autre personne est déménagée à Montréal pour faire le programme d'études qui l'intéressait et la dernière personne a quitté Québec pour retourner dans sa région d'origine et poursuivre ses études dans une autre université. Tout de même, elle explique que si elle avait enseigné, elle aurait probablement habité dans la ville de Québec, puisqu'il est difficile de changer de ville et de recommencer le processus d'embauche dans une autre commission scolaire : *Au début, je pensais que j'allais devenir prof pis là, j'avais fait mes stages dans la région de Québec, je pensais que j'étais pour habiter à Québec pis c'était ça mon plan. Là, à ce moment-là, je pensais que ça aurait été à mon copain de déménager à Québec, parce que me refaire un nom pis bla bla bla... Fac là, le plan était fait que lui était pour déménager.* (P18.ET)

La majorité des enseignants et des enseignants et étudiants habite dans la ville de Québec. Seulement deux participants ont fait le choix de déménager; ils sont partis enseigner dans l'Ouest canadien. Toutefois, ils expliquent que cette décision provient du manque d'emploi en enseignement à Québec et que si leur situation personnelle avait été différente, ils n'auraient pas nécessairement fait les mêmes choix : *Vu que j'étais seul, ç'a été facilitateur, de partir plus facilement, à une semaine d'avis, sans avoir à me poser trop*

de questions. [...] Je n'ai pas l'intention d'y rester longtemps. C'est pas mon pays, je ne me sens pas chez nous là-bas. (P11.EF) C'est juste un moment, par désespoir, j'étais tanné de ne rien faire, j'ai juste cliqué Colombie-Britannique, pis y'avait un poste. C'était exactement ce que j'étais formé dedans, j'ai appliqué, j'ai lancé ma ligne, je m'attendais à rien, pis finalement ils m'ont engagé. [...] Je suis jeune, j'ai pas d'enfant, je suis célibataire, donc c'était très facile à prendre comme décision. (P4.EUS)

Les douze autres participants que nous avons rencontrés habitent dans la ville de Québec. Onze participants ont dit qu'ils songeaient ou qu'ils avaient songé à déménager s'ils n'avaient pas de travail en enseignement dans leur ville de résidence : *J'y pense toujours, c'est tout le temps une idée qui roule dans ma tête. La Gaspésie, ça me tenterait. Même, un peu, en Abitibi pourquoi pas! (P3.EUSET) Puis, dans l'avenir, j'envisage peut-être d'aller travailler ailleurs. À Québec, y'a pas beaucoup d'ouverture de postes pour les enseignants. (P5.EFET)* Toutefois, comme l'explique la participante P7.EM, le fait d'être en couple semble parfois retenir les enseignants dans la ville de Québec, ou du moins, avoir un impact dans leur réflexion : *Je resterais ici s'il y avait des bonnes perspectives, mais dans les années à venir, je ne sais pas ce qu'il va se passer. [...] C'est sûr qu'on ne peut pas aller au Lac-Saint-Jean, à Charlevoix, parce que lui n'aurait pas d'emplois. C'est sûr que moi j'aurais des emplois, mais il ne faut pas le pénaliser lui non plus. (P7.EM)*

Enfin, le fait de ne pas pouvoir changer de commission scolaire tout en accumulant de l'ancienneté semble retenir les enseignants à déménager : *Changer de commission scolaire et recommencer à zéro, ça me fait hésiter à retourner par chez moi, même si j'aimerais beaucoup ça. (P1.EF)*

C'est ça qui est plate avec le fait de choisir ta commission scolaire, c'est que tu choisies, un peu où est-ce que tu vas vivre pour un temps indéterminé. Parce qu'après ça, si tu changes de commission scolaire, à moins d'être en surplus, tu recommences à zéro. Donc, si tu dis : bon, je m'en vais habiter à Montréal, c'est : je vais faire ma vie à Montréal. Est-ce que c'est ce que j'ai envie de faire? Ou est-ce que j'ai envie de rester à Québec, attendre douze ans pour avoir peut-être quelque chose d'ici là? (P13.EUS)

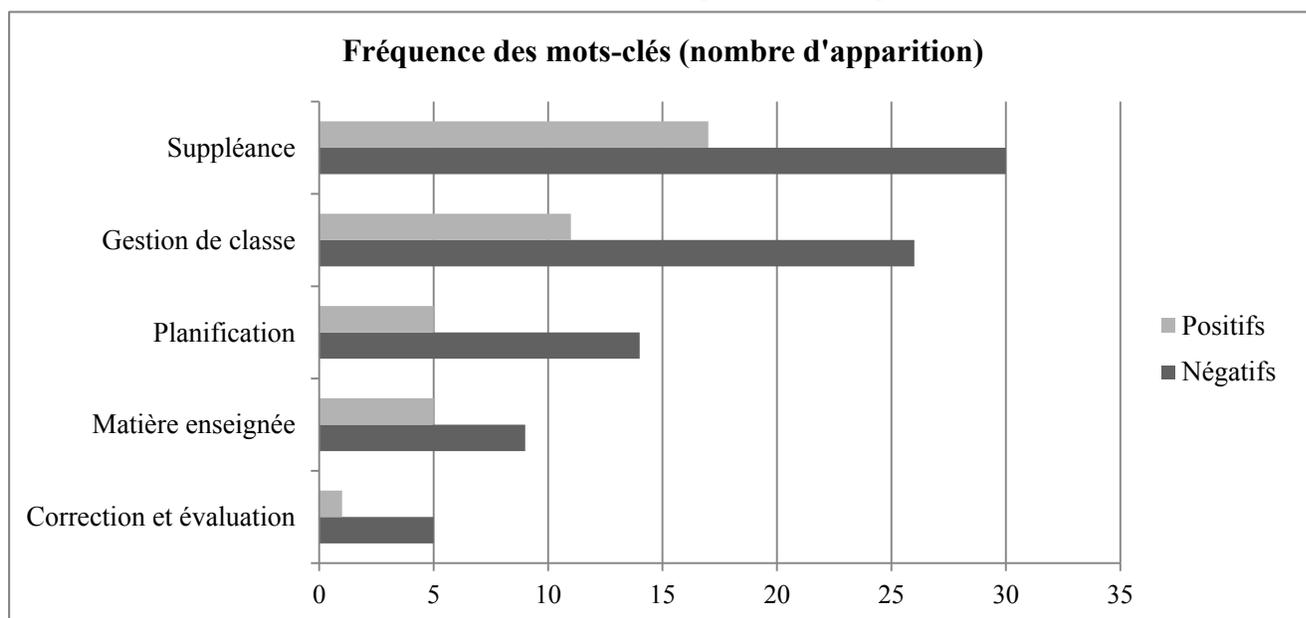
4.2.3 Les premières journées en tant qu'enseignant

Les participants étaient ensuite invités à parler de leurs premières journées en tant qu'enseignants. Cette section présente ces réflexions, selon différents aspects de la vie d'un enseignant. Les participants qui ont quitté l'enseignement pour étudier ou pour travailler dans un autre domaine, mais qui ont travaillé en enseignement nous ont aussi décrit leurs premières journées dans le monde de l'éducation. Nous analysons donc les aspects professionnels, personnels, institutionnels et sociaux vécus par les participants lors de leur insertion professionnelle en enseignement.

4.2.3.1 Les aspects professionnels

Les aspects professionnels discutés par les participants étaient : la suppléance, la correction et l'évaluation, la planification, la matière enseignée, la gestion de classe ainsi que le type d'école où le travail était pratiqué (école publique ou privée). Cette dernière information se trouve dans le tableau 6, où nous avons fait un résumé des emplois en enseignement occupés par nos participants. Pour cette section, nous présentons d'abord, dans la figure 5, la fréquence des mots-clés relatifs aux aspects professionnels, divisés en éléments positifs et négatifs, puis nous abordons ces éléments en détail.

Figure 5 : Aspects professionnels les plus fréquemment nommés par les participants, en fonction de mots-clés positifs ou négatifs



- **La suppléance**

La suppléance est l'aspect professionnel qui a été le plus abordé dans cette question et, majoritairement, de façon négative. L'instabilité procurée par la suppléance est un élément négatif que les enseignants ont abordé à plusieurs reprises. Ils déplorent le fait de se déplacer dans de nombreuses écoles et de ne jamais avoir d'horaire fixe et planifié, lorsqu'ils travaillent. De plus, les journées sans appel semblent beaucoup affecter les enseignants : *Tu ne peux jamais prévoir à l'avance ou prendre congé. Tu ne le sais jamais. Donc, tu prends tout ce qui passe. [...] Mais c'est sûr que le matin t'es dans une école, l'après-midi, t'es dans une autre école. Tu cours beaucoup pis t'as aucune condition : t'as pas d'assurance, t'as pas de congés. (P7.EM) Tu te ramasses avec des conditions pas géniales, c'est-à-dire de te lever à 7h du matin, d'avoir un lunch prêt si jamais on t'appelle pour rentrer. Pis des fois, t'as pas de suppléance, donc qu'est-ce que tu fais de ta journée? [...] C'est insécurisant, t'as l'impression de servir à rien. (P16.ES) Côté émotionnel, des fois tu viens comme un peu à bout de nerfs. [...] L'espèce de truc : « faut pas dire non à une suppléance » ben, ça roule dans ma tête souvent. Ça met une pression. (P3.EUSET)*

Le fait d'être sur appel ça reste un côté que je trouve plate, qui des fois peut être assez stressant, causer même de l'anxiété. Je ne me fais pas appeler : qu'est-ce que je peux faire de plus? Jusqu'à un certain point, on a les mains liées, je ne peux pas en faire vraiment plus. Il faut que j'attende pis si le téléphone ne sonne pas, ben on verra le mois prochain si ça sonne plus, on espère. (P10.EF)

C'est la peur de manquer un téléphone, des fois ça devient comme maladie. Ça fait deux ans que je vais au toilette avec mon téléphone tout le temps pis je trouve ça un peu ridicule! Pis je ne me permettais jamais de fermer mon téléphone, jamais, jamais, jamais, peu importe les situations, en pensant : faut pas que j'en manque pis faut qu'ils se rappellent de moi. (P14.A)

L'inconnu est également un élément négatif de la suppléance, mentionné à plusieurs reprises par nos participants. Le fait de rencontrer de nouveaux élèves à tous les jours, de devoir se mettre dans la peau d'un nouvel enseignant à chaque période et de se rendre dans une nouvelle école et de s'y repérer sont des éléments négatifs de la suppléance : *Juste trouver un bureau de prof, des fois, c'est dur! (P1.EF) Toujours le stress le matin de dire : Bon, j'vas-tu me perdre? C'est où? Google maps! Ok c'est beau! (P2.EFET) C'était assez*

simple, mais quand même angoissant. Tu ne sais pas trop : arriver dans la classe, des élèves que tu ne connais pas, pis faire la gestion de classe, sans trop de matériel. (P11.EF)

Les secrétaires sont dans le jus, t'arrives : « voici les clés, le local est par là, donc bonne chance! » Tu sais même pas, des fois, c'est où le secrétariat. [...] Mais, c'est ça, l'accueil, je trouvais ça moyen. Après ça, les élèves aussi. J'ai dû sortir un élève de ce cours-là. Toute la procédure aussi d'aller voir l'éducatrice, la TES. Puis, je ne sais pas si j'ai bien fait ça, mais le suivi par rapport à ça, personne ne me l'a expliqué. [...] C'est plein de petites choses comme ça qui font que je me demande si j'ai bien fait mon travail pis c'est ça qui devient stressant. (P3.EUSET)

En outre, le peu de relations développées avec les élèves est un élément négatif qui est ressorti des discussions sur la suppléance. Les enseignants se sentent plus comme des surveillants que comme des enseignants, n'ayant pas vraiment de matière à transmettre et ne pouvant pas apprendre à connaître les élèves : *Je n'ai pas eu l'occasion d'avoir des belles conversations avec les élèves, comme j'ai eues peut-être plus en stage ou susciter leur curiosité. Jusqu'à maintenant, non, j'ai eu l'impression de jouer à la police. (P14.A)*

En suppléance, dans le fond, t'as pas le temps de t'attacher aux élèves. [...] Tu ne te soucies pas vraiment de leur réussite, t'es là pour une période, tu veux juste que ça se passe bien. Je trouve ça plate, parce que t'as pas de suivi, les élèves que t'aident, tu réponds à une question, mais c'est juste pour une période. [...] T'as pas de sentiment de fierté, rien du tout. C'est vraiment quand tu as des contrats que là c'est la vraie vie d'enseignant qui commence. Sinon, suppléance, ça rien à voir avec la vraie vie, je te dirais. (P7.EM)

De ne pas avoir de contrôle sur ce que je vais enseigner, pis là je dis enseigner, mais vraiment au sens large, parce que faire faire des exercices aux élèves, de même pas les corriger, pis de pas savoir comment ça va se passer au prochain cours. [...] Souvent c'est de l'occupationnel en classe, c'est juste pour dire qu'il y a un enseignant qui est là. (P10.EF)

Malgré les éléments négatifs précédemment nommés, la suppléance a apporté quelques éléments positifs aux enseignants. Comme tel, le fait de faire de la suppléance, pour certains participants, est vu comme un élément enrichissant et qui leur permet de s'intégrer dans des écoles. D'ailleurs, lorsque les enseignants retournent faire des suppléances dans une même école, ils sont plus enclins à voir cela positivement. Ils s'y sentent à l'aise et ont des repères : *Au moins, c'est ben pratique d'avoir fait de la suppléance. Très rapidement, je*

me suis fait connaître et j'ai connu très rapidement l'équipe de l'école au complet. [...] C'était excellent pour mon intégration. (P4.EUS) De plus, la suppléance permettrait aux enseignants de voir et d'expérimenter différentes méthodes d'enseignement et de gestion de classe, comme l'explique ce participant :

En même temps, c'est bien de faire beaucoup de suppléance au début, ça va chercher, je pense, assez d'expériences, surtout pour la gestion de classe. Tu peux voir différentes sortes de groupes, tu peux mettre ça dans ton sac pis partir là-dessus. Voir des fonctionnements de profs aussi. On a quatre stages, quatre profs, mais là, on en voit d'autres : ah, elle, elle fait ça comme ça, elle utilise telle affaire. (P2.EFET)

En outre, les participants avaient généralement des bons mots pour le personnel des écoles, lors de leur passage en suppléance. La sympathie, la compréhension et l'accueil sont des points forts d'une période de suppléance réussie.

Pis pourtant, à faire de la suppléance, des fois j'ai vraiment des expériences plus positives. Il y a souvent des profs qui, pour aucune raison, me partagent des informations. Aussi, si je remplace une prof qui s'absente, ben sa collègue va être disponible pour moi, parce qu'elle sait que je ne suis pas au courant nécessairement comment ça se passe dans sa classe. J'ai trouvé que, en suppléance, j'avais vraiment plus de meilleures expériences avec les collègues, même si c'était bref. (P5.EFET)

De même, les enseignants qui se font remplacer sont généralement sensibles à la cause des suppléants, comme le démontre ce participant : *Sinon quand j'arrive dans une école, la plupart du temps, ça va bien, je trouve que les enseignants, pour les suppléances, c'est rare qu'ils se plantent, qu'ils vont donner quelque chose qui n'a pas d'allure, qu'ils ne donneront pas les informations qu'il faut. (P10.EF)*

- **La gestion de classe**

Après la suppléance, la gestion de classe est l'aspect professionnel qui a suscité le plus de réactions auprès de nos participants. Nous avons relevé 26 codages négatifs et onze positifs. Lorsque les participants avaient des bons mots à dire concernant la gestion de classe, c'était principalement parce qu'ils expliquaient avoir des bons groupes. Nous avons d'ailleurs constaté que les enseignants avaient tendance à excuser leur bonne gestion de

classe par le bon comportement des élèves : *La gestion de classe était, je trouvais plus facile qu'à mes stages où c'était des groupes réguliers, là c'était du PEI, juste des filles. Donc, à part le placotage, ce n'était rien de compliqué.* (P1.EF) *Les élèves dans cette école-là, y'étaient pas capricieux, y'étaient super doux et compréhensifs pis intéressés par l'école, ils prennent ça au sérieux.* (P11.EF) *J'avais trois groupes de [profil] langues, donc des élèves un petit peu plus forts académiquement pis sans troubles de comportement, fac ça c'est très, très bien passé.* (P12.EF) *Pis j'avais les trois groupes forts du niveau aussi. [...]* *C'est sûr que c'est des [élèves de] secondaire quatre, il y en avait qui essayaient d'être un peu arrogants, ils s'essayaient tout le temps. Mais non, je ne pourrais jamais dire que j'avais des cas problèmes.* (P15.ET) *Gestion de classe, ça va super bien pour moi. Je touche du bois. Mais à date j'ai des bons groupes.* (P3.EUSET)

Toutefois, la plupart des interventions concernant la gestion de classe, lors des entrevues, portaient sur des éléments négatifs. Les enseignants en début de carrière semblent avoir de la difficulté à positionner leur gestion de classe, essayant diverses solutions et n'étant pas constants dans leurs interventions. Ainsi, leur manque de confiance transparait, ce qui laisse une marge de manœuvre aux élèves qui veulent déranger. Plusieurs participants ont exprimé la sensation d'être le « nouveau qui se fait tester » : *J'étais un petit peu molle des fois. Je laissais trop passer de choses. [...]* *Les élèves disaient quelque chose pis là, j'hésitais avant de répondre, fac là y'en profitaient. Fac c'est surtout ça que j'ai appris dans ce premier contrat-là, de répondre plus franchement, de mettre mes limites plus rapidement.* (P12.EF) *Ben c'est difficile. Au début, t'essaies d'être gentil avec les élèves. Tu te rends vite compte que ça ne marche pas, parce qu'ils profitent de toi pis ils font des niaiseries. [...]* *Ma première suppléance, je pense que les élèves l'ont senti que j'étais beaucoup trop gentille, beaucoup trop naïve, beaucoup trop permissive.* (P7.EM)

De plus, pour certains, le fait de paraître jeune est une difficulté avec laquelle ils doivent composer, malgré eux : *C'est pas une blague, j'ai déjà eu un des directeurs adjoints qui était à la porte de la classe pendant que les élèves rentraient pis j'étais à la porte de ma classe aussi. Il s'est tourné vers moi pis il m'a demandé : c'est qui l'enseignant? J'étais comme : c'est moi...* (P10.EF) *Pis quand tu arrives comme ça, en milieu d'année, 4 pieds 4!*

22 ans, à l'époque, ce n'est pas facile d'avoir ton autorité... Donc, ç'a été difficile sur le plan de la gestion de classe. (P6.EFET)

Quelques participants ont exprimé que la difficulté principale de la gestion de classe provient du fait de remplacer un autre enseignant. Le fait de ne pas commencer l'année avec les groupes et de plutôt se retrouver dans la peau de l'autre rend la tâche complexe pour les nouveaux enseignants : *J'arrivais en fin d'année, quatre groupes en secondaire 2, quelques groupes turbulents. Je trouve ça difficile parce qu'on ne sait pas comment l'autre prof fonctionne. Il faut que tu sois au courant de tous les élèves : bon, untel en difficulté, beaucoup de choses à rattraper en peu de temps. (P16.ES)*

La gestion de classe, j'ai trouvé ça difficile, parce que quand je suis arrivée, justement ça faisait deux semaines qu'il y avait des suppléants qui se relayaient. Pis, quand je suis arrivée, ils m'ont dit : Vous êtes comme la 9^e suppléante. Mais là... Est-ce que ça va être vous jusqu'à la fin de l'année? Est-ce que madame X revient? [...] Personne ne m'a prise au sérieux dans cette histoire parce que j'étais comme une suppléante parmi tant d'autres. (P5.EFET)

L'autre groupe de mes secondaires 1, eux autres, ils ne voulaient pas être là. Pis là je leur disais : je vais vous donner des devoirs, ils ne les faisaient pas. Ça l'air que la prof en donnait pas de devoirs, ça, c'est ce qu'ils disaient. Fac, la gestion de classe, c'était... ce groupe-là, c'était vraiment difficile. [...] Ça, c'était vraiment quelque chose, c'était vraiment un gros défi. (P9.EM)

Enfin, pour certains participants, c'est plutôt la suppléance qui amène des difficultés en gestion de classe. Ne voyant pas les élèves à plusieurs reprises, il leur est difficile d'imposer des règles et de se faire respecter : *Même moi ça m'est arrivé d'avoir des groupes tellement difficiles que j'ai dit: rappelez-moi plus pour ce groupe-là. Je ne pensais pas que ça m'arriverait, mais c'était le bordel dans la classe. Vraiment. (P7.EM) Je me suis fait enfermer dehors par les élèves une fois! Évidemment, ils ne m'ont pas laissée longtemps, mais c'était sûr que ça allait arriver, ils se trouvent drôles, ils savent que tu n'as pas de clés. (P14.A) Je me sentais pas bien devant une classe, j'aimais vraiment pas ça. (P8.A) Ma première journée, je pense que j'en ai sorti trois. (P4.EUS)*

Quand tu commences en enseignement pis que les jeunes se disent : ok, on se met à tous parler en même temps pis à tous faire chier le prof, si je peux

dire, tu te dis : bon je ne peux pas en sortir... Quel je sors? Quand c'est généralisé, qu'est-ce que tu fais? C'est bien beau dans les paroles ou dans l'entrevue : je fais ça ou je vois à l'avance. Mais dans les faits, tu penses à la matière que tu vas enseigner, il faut que tu écrives au tableau, il faut que tu [regardes] les mains, lui qui a un trouble X, qui tape du pied pis que l'autre qui n'est pas contente... C'est beaucoup de belles paroles pis que dans le feu de l'action, c'est pas si facile. (P19.A)

- **La planification**

Dans les aspects professionnels, la planification a suscité quelques réactions. Effectivement, cinq codages font référence à la planification d'un point de vue positif, alors que quatorze codages sont négatifs. La planification est vue positivement par des enseignants qui sont motivés par la conception d'activités pédagogiques ou par des enseignants qui se sentent à leur place, reconnus comme des professionnels : *C'était la première fois aussi que c'était moi qui montais le cours au complet. Fac je préparais mes examens, tout, tout, tout, l'ordre des chapitres. C'est tout moi qui ai fait ça. Ça, ç'a été l'expérience la plus bénéfique. (P9.EM) Ce que j'aimais vraiment c'était concevoir des activités d'enseignement-apprentissage. Ça, j'aimais vraiment. (P18.ET)*

De plus, le fait de savoir que la transition est positive avec un enseignant remplacé lors d'un contrat peut faire que la planification sera bénéfique pour le nouvel enseignant, comme l'explique cette participante : *Ça s'est bien passé, elle m'avait laissé beaucoup de matériel. [...] Elle nous avait vraiment dit clairement, ce qui n'est pas toujours le cas, ce qu'elle avait fait, avant, depuis le début de l'année. (P6.EFET)*

Au contraire, la planification devient un élément stressant et embourbant pour les nouveaux enseignants lorsque la transition avec l'enseignant remplacé est moins bien vécue. Effectivement, pour plusieurs participants, le fait de ne pas savoir où les élèves sont rendus dans la matière est un élément négatif de la planification. Ainsi, faire le lien avec l'autre enseignant et faire le suivi de la matière auprès des élèves sont des éléments complexes des aspects professionnels de la tâche enseignante. Enfin, puisque la durée des contrats attribués aux nouveaux enseignants n'est pas toujours déterminée à l'avance, les enseignants ont de la difficulté à s'inscrire dans une planification à long terme : *Comme je*

ne savais pas j'étais là pour combien de temps, on me le disait à peu près à tous les mois, ben tu prends pas trop d'avance. (P9.EM)

C'est sûr que quand on arrive dans une classe, ce n'est pas toujours clair où est-ce qu'ils [les élèves] sont rendus, ce qu'on doit voir. Ça, c'est sûr que ça amène un petit stress de : bon je ne veux pas commencer à leur refaire faire ce qu'ils ont déjà fait. Mais je n'avais pas l'information précise de : on est rendu là pis on a cette façon-là de travailler. Ça, il a fallu que je vérifie avec les élèves, où est-ce qu'ils en étaient. (P17.EFET)

Ça m'a pris beaucoup de temps, au début, surtout, de savoir, parce que j'arrivais dans une classe où il y avait eu plusieurs remplaçants qui étaient restés seulement pendant un mois, deux mois. J'arrivais sans trop savoir qu'est-ce qui avait été fait pis qu'est-ce qui restait à voir, dans des matières que je connaissais plus ou moins... Évidemment, ç'a été de réussir à communiquer avec tout le monde pour savoir où étaient rendus les élèves. (P11.EF)

Donc, y'a beaucoup, beaucoup de planification [...] Il fallait que je les [les élèves] prépare à un examen. Je savais que ça portait sur le conte, mais je ne savais pas c'était quoi qui serait évalué, qu'est-ce qu'ils avaient vu, qu'est-ce qu'ils avaient fait... On était rendu à la fin mars, je ne sais pas ce qu'ils ont fait depuis le début de l'année, j'ai rien qui m'indique, j'ai pas son [à l'enseignante] cahier de planification du reste de l'année... J'ai rien. Fac là, demande aux élèves : avez-vous fait ça? Ok, vous êtes rendus là? [...] À tous les soirs je planifiais pis j'étais vraiment stressée parce qu'il n'y avait pas de matériel de disponible. Eux, ils avaient un cahier d'exercices de grammaire, mais c'est tout, fac j'en faisais faire, mais sinon fallait que je monte tout mon matériel moi-même. (P5.EFET)

De plus, le fait de devoir planifier en fonction du *Programme de formation de l'école québécoise*, en respectant les objectifs à atteindre, est aussi un aspect négatif de la planification qui a été soulevé par les participants. Il était aussi difficile pour eux d'inscrire cette planification dans une vision à long terme, afin de préparer les élèves aux examens de fin d'année.

Je ne savais pas ce que j'allais enseigner pis c'est ce que je continue de trouver difficile chaque fois que j'ai quelque chose en français. Le programme, il a une progression, mais elle est récente pis on l'a pas beaucoup vue, parce qu'il n'en avait pas quand on était dans notre bac. Pis il y a beaucoup de la culture scolaire pis de ce que l'institution fait comme telle. [...] C'est très flou! Fac je les [les élèves] prépare comment, quelles matières je leur donne, ça va être quoi l'examen de fin d'année? [...] Parce qu'on sait comment enseigner l'écrit, l'oral, on sait comment

enseigner les genres textuels, on sait... tout ça on l'a appris, mais de le monter dans une structure plus complexe pis plus concrète, ça, j'ai trouvé ça vraiment difficile au début. [...] Je pense que c'est vraiment au niveau de monter des cours, comme tel... la planification des cours que j'ai trouvé difficile. Pis pas tant dans la planification, mais dans le : qu'est-ce que j'ai à enseigner, comment, dans quel ordre, pour arriver à quel but? C'est vraiment ça que j'ai trouvé le plus difficile. (P12.EF)

J'essayais de planifier en me fiant vraiment au Programme de formation de l'école québécoise pour être sûre qu'à la fin de l'année, ils [les élèves] étaient corrects pis qu'ils avaient tout vu. Pis je trouvais que c'était tellement flou que j'en faisais des crises d'angoisse. Je ne dormais plus la nuit. Je passais des nuits à préparer des cours pis à lire dans cinq grammaires en même temps pour aller chercher la petite phrase qui était parfaite pour leur expliquer. (P15.ET)

À ce propos, les nombreuses heures passées à planifier rendent très lourd cet aspect de la tâche enseignante : *Ça m'a demandé beaucoup de temps, je trouvais ça, surtout au début, très exigeant, mentalement, d'organiser d'aussi longues périodes, à longueur de semaine. (P11.EF) Je devais dépenser le double du temps à planifier versus le temps que je passais à enseigner. Pour un cours d'une heure que j'allais donner quatre fois, je devais passer 8 heures à le préparer, parce que je paniquais. (P15.ET)*

Moi, j'ai eu de la misère avec une planification, donc je me dis si j'en ai deux, trois. [...] Déjà pour moi, c'était énorme! C'est sûr que je commençais... C'est normal que ça soit plus difficile, mais je ne faisais que de ça, que de ça, tout le temps! Je travaillais toute la journée pis rendue le soir, je me planifiais pis vu que j'avais de la difficulté, ben là il fallait que je planifie encore plus. (P20.A)

- **La matière enseignée**

La matière à enseigner a quelque peu été abordée par les participants. Nous avons relevé cinq passages où les participants abordent positivement cet aspect professionnel de leur tâche et neuf passages où ils l'abordent négativement. Les nouveaux enseignants se sentent confiants quant à la matière qu'ils doivent enseigner et aux contenus didactiques : *Au niveau de la matière, ben ça c'était correct, c'était pas... Les contenus à enseigner, je savais pas mal où m'en aller. (P9.EM) Ben pour ça, je me suis toujours sentie assez à l'aise avec le programme, avec ce que je devais enseigner. [...] J'avais beaucoup de matériel*

dans lequel aller piger déjà. Donc quand j'avais une idée : ça, il faut qu'on travaille ça ensemble, j'avais quelque chose assez vite en main. (P17.EFET)

Bien que plusieurs enseignants mentionnent se sentir à l'aise avec la matière qu'ils doivent enseigner, plusieurs ont dénoncé les contradictions qu'ils ont vécues lors de leur insertion professionnelle. Deux enseignants de français ont d'ailleurs expliqué qu'il y avait une problématique concernant les deux visions possibles de l'enseignement de la grammaire :

Avec les enseignants, je me suis rendu compte qu'il y avait quand même un décalage - moi je suis en français - entre qu'est-ce qu'on enseigne, vraiment spécifiquement dans la matière français. C'est le fait qu'il y en a qui vont enseigner une grammaire plus traditionnelle puis il y en a qui vont enseigner la grammaire rénovée. Ça, souvent j'ai senti qu'il y avait un gros décalage. [...] En arrivant dans les écoles, des fois, je me sens presque mal d'enseigner la rénovée parce que j'ai l'impression que tout le monde va utiliser encore l'autre façon, donc c'est comme si je détonnais un peu. (P17.EFET)

C'est sûr que la tâche elle-même dès le départ, moi j'ai trouvé ça stressant. [...] Je prends, par exemple, la nouvelle grammaire - nouvelle qui n'est plus si nouvelle que ça en soi, mais on va continuer à l'appeler encore nouvelle grammaire, parce qu'il y en a encore qui utilise des termes de l'ancienne grammaire — on ne sait pas des fois si on va tomber sur un ou une enseignante qui utilisait les vieux termes et puis là on arrive avec les nouveaux termes. C'est pas le temps, à un mois de la fin de l'année, de mélanger les élèves, qui vont avoir des examens... Fac je voyais quand même cette tâche-là comme étant quelque chose de stressant. (P10.EF)

De plus, deux enseignants en univers social ont exprimé avoir eu quelques difficultés à connaître l'ensemble de la matière. Pour l'un deux, cela est dû à son déménagement à l'extérieur de la province, où il a dû réapprendre un nouveau programme d'histoire et pour l'autre, la difficulté provient du temps qui s'est écoulé entre la fin du baccalauréat et l'entrée sur le marché du travail (deux ans) : *Je me rappelle bien des phénomènes et tout ça, mais les dates précises et tout ça, il faut vraiment que je révise mes choses parce qu'il y a des cours que j'ai eus en 2007. Ça fait longtemps! (P14.A)*

Enfin, une enseignante a souligné la difficulté qu'elle a eue à s'adapter à une nouvelle matière, à la suite de ses études dans un nouveau domaine d'enseignement :

C'est la première fois que j'enseigne l'anglais au primaire. Il faut que je me souviene que les [élèves de] première et deuxième année ne savent pas lire ni écrire. Ça aussi c'est quelque chose. Quand tu arrives en classe pis que tu te dis : je vais leur écrire au tableau ce qu'ils doivent faire ou je vais leur demander d'écrire sur leur cahier : English. Non, ils savent écrire leur nom pis c'est tout. En première année, en première journée d'école : ils ne savent pas lire, ils ne savent pas écrire. Il faut que tu repenses toute ta matière en fonction de ça. (P13.EUS)

- **La correction et l'évaluation**

La correction n'est pas un sujet qui a été grandement abordé par nos participants. Une seule personne a mentionné avoir hâte de faire de la correction, qui fait partie de la tâche d'un enseignant : *Mais je sais qu'il va y avoir de la correction pis des affaires comme ça. Je suis contente pis j'ai hâte. (P2.EFET)*

Cinq personnes ont abordé la correction en démontrant les aspects négatifs de cette tâche qui, selon eux, prend beaucoup de temps : *Je trouvais que c'était beaucoup de correction, que c'était beaucoup de temps à mettre en dehors des heures de travail (P18.ET)* De même, les participants dénoncent le manque de formation, lors du baccalauréat, quant à la correction et à l'évaluation. Ne se sentant pas outillés, ils doivent mettre beaucoup de temps et d'efforts dans ces tâches qui sont très importantes pour les élèves. Les nouveaux enseignants se mettent donc une pression pour effectuer la correction convenablement : *Savoir quoi évaluer, pourquoi l'évaluer, justifier la création de ton examen, c'est pas facile au début. Qu'est-ce qu'on évalue pis pourquoi? Pis comment l'évaluer correctement? (P1.EF)* Il est important de noter que sur les cinq participants ayant abordé négativement la correction et l'évaluation, quatre sont des enseignants en français.

C'était tout d'un coup beaucoup de nouvelles choses à faire, beaucoup de correction. Dès le début, j'arrivais pis fallait que je corrige une pratique de composition pour l'examen. J'avais peut-être deux semaines. [...] Fallait que ce soit corrigé assez vite pour qu'ils [les élèves] puissent tenir compte des rétroactions, parce que là c'était moi qui allais corriger leur vraie composition qui comptait alors qu'ils ne m'avaient jamais eu comme correcteur. Ça faisait une grosse tâche versus y aller juste avec quelques petits remplacements, que j'avais encore par-ci par-là. En arrivant, c'était quelque chose d'assez stressant. (P10.EF)

Je corrigeais des examens, pis c'est difficile en français parce que ce n'est pas aussi objectif que des questions/réponses dans un examen d'autres matières. Là, on parle de productions écrites avec des fiches, avec une grille d'évaluation, mais quand même, qui laisse place quand même à la subjectivité, à l'interprétation. Je trouvais ça difficile, je savais pas si j'étais trop sévère, pas assez sévère. Je ne savais pas ce qu'ils [les élèves] avaient vu pendant l'année. Des fois je me disais : est-ce que ça c'est quelque chose qui faudrait que j'évalue? Ou non? Est-ce qu'ils l'ont vu? Est-ce qu'ils l'ont pas vu? (P5.EFET)

Pis aussi la correction, [...] il faut que tu fasses ça le soir. Ben quand tu as trois niveaux, tu te pratiques. Mettons tu lis tout un groupe pis là : ah oui, ces textes-là, selon ça, ça, ça... Tu te fais une idée de ça ressemble à quoi les compétences de cette catégorie d'âge là, parce qu'on n'est pas habitué vraiment à ça non plus. C'est quoi les compétences qu'un jeune de secondaire un a? On ne le sait pas. Ça, on n'apprend pas ça dans notre bac. Fac là tu commences. Tu lis tous tes secondaires un, après ça même processus pour les secondaires deux pis secondaires quatre... C'est long faire la correction. Fac ça aussi c'était très exigeant pis un peu insatisfaisant finalement. (P19.A)

4.2.3.2 Les aspects personnels

Les aspects personnels font référence aux sentiments ressentis par les participants lors de leurs premières journées en enseignement. Les enseignants ont parlé du stress qu'ils ont vécu lors des premières journées, du sentiment d'incompétence ou de compétence qu'ils ont ressenti, du manque de reconnaissance ainsi que de la joie et de la fierté provenant du métier d'enseignant en début de carrière. Le sentiment prédominant chez les participants lors de leurs premières journées en enseignement est le stress. Dix-sept participants ont d'ailleurs mentionné avoir ressenti ce sentiment à plusieurs reprises à leur début. Ce stress a même généré, chez au moins cinq enseignants, de l'insomnie : *Beaucoup d'angoisse et d'anxiété. Je dormais mal, j'étais très, très stressée. Le soir, j'arrivais pas à dormir, parce que je pensais à ma journée du lendemain. Juste de me présenter devant la classe pis d'essayer d'avoir l'attention, ça créait vraiment de l'anxiété. (P5.EFET) Première journée, j'étais vraiment stressée, je dormais pas beaucoup pis je me levais vraiment tôt. Je pensais tout le temps, tout le temps à ça. (P9.EM)*

Pour plusieurs participants, le stress provenait de la responsabilité qu'a l'enseignant quant aux apprentissages des élèves. Les nouveaux enseignants se mettaient une grande pression par rapport à cette responsabilité qu'ils vivaient pour la première fois : *De dire, là, je suis carrément : c'est moi qui est au volant, j'ai le contrôle complet, ça fait un peu peur. (P10.EF) J'ai peur de leur nuire. Pour moi, l'histoire, ça peut souvent être relatif ou ça peut être discutable, mais en enseignement, tu peux moins faire ça. (P14.A)*

Je pleure de stress, je pleure de... Là, tu te dis : je suis responsable des apprentissages de 212 personnes. [...] Tu te dis : quand même, faut que je leur fasse [faire] des choses qui sont agréables, qui vont les faire progresser pour toute l'année. C'est gros, c'est capotant. Y'a une pression là. Pis tu te dis : j'vais tu être capable? J'ai tu les compétences pour faire ça? Je sais que je suis supposée les avoir. Est-ce que je vais être capable de tout transposer ce que j'ai vu à l'école dans une classe en temps réel? Est-ce que les élèves vont m'aimer? Est-ce que la direction va m'aimer? Est-ce que mes collègues vont me trouver compétente et tout? (P13.EUS)

Ça m'a angoissée tout de suite. Je n'ai pas eu... Quand la dame de la commission scolaire m'a appelée pis que j'ai raccroché, je ne me suis pas dit : yes [sic], enfin un premier contrat! Je me suis dit : ah non, ah non, je ne serai pas capable, pis ça va être difficile, pis je ne suis pas prête... Pis, ça faisait un an que j'étais sortie du bac, donc là : Ah non, c'est trop loin les notions de français, je ne saurai plus comment enseigner ça. On dirait que j'avais perdu la main, si on peut dire. Ça m'a vraiment angoissée, tout de suite. Pis, j'ai regretté à tous les jours, ce contrat. (P5.EFET)

En lien avec ce stress, le deuxième sentiment dominant chez les nouveaux enseignants lors de leurs premières journées est le sentiment d'incompétence. Onze participants nous ont mentionné se questionner sur leurs compétences à enseigner, à bien gérer une classe et même à transmettre la matière. Quatre enseignants ont fait état de ce sentiment à la suite d'une période de suppléance qui s'est mal déroulée. Les enseignants se questionnent sur leurs agissements et sur l'image qu'ils projettent à la direction et aux autres membres des écoles : *Au début, j'avais pratiquement l'impression que si je sors un élève, je vais avoir l'air incompétent, est-ce que je vais avoir eu raison de le sortir? Est-ce que je vais me faire rencontrer par la direction après pour me faire dire : comment ça se fait que tu as sorti un élève? (P10.EF)* De même, le fait de ne pas suivre les élèves pour plus d'une période génère un sentiment d'incompétence chez ces enseignants-suppléants, comme l'explique cette participante :

En suppléance, ce dont je parlais tout à l'heure, de ne pas savoir quoi répondre aux élèves, des fois, parce que tu ne sais pas où l'enseignant s'en va. Je sais que ce n'est pas juste moi, mais ça me donne un sentiment d'incompétence quand même pis ça, c'est personnel, fac souvent... à répétition, me sentir pas compétente, ça, ça joue sur ma réorientation aussi, ouais ma remise en question. (P14.A)

Chez les enseignants ayant eu des contrats, le sentiment d'incompétence se traduit différemment. Ils ont tendance à se mettre beaucoup de pression quant à la réussite des élèves et si ceux-ci éprouvent des difficultés, les enseignants se sentent responsables. Un sentiment d'incompétence plane alors au-dessus de leur tête : *On se sent compétent, mais incompétent parce qu'on sait pas trop : bon c'est quoi la matière que je vais enseigner? Comment l'enseigner? On nous a pas appris comment enseigner la matière. Donc, on se sent un peu dépourvu, au début, c'est de s'adapter. (P7.EM) Comme je disais, pas nécessairement une remise en question, mais de me rendre compte que là, je dirais, c'est le vrai monde, c'est sans filet, y'a pas quelqu'un pour nous rattraper, même si en stage IV on est responsable de nos actes, là, ça l'air encore plus réel. (P10.EF)*

Sentiment d'incompétence vraiment élevé. J'avais l'impression que j'arrivais pas à être respectée, que je n'arrivais pas à faire apprendre quoi que ce soit. J'avais l'impression que mes élèves ne réussiraient pas avec moi. Parce que c'était tellement complexe sur le plan de la gestion de classe que j'avais l'impression qu'on perdait beaucoup de temps, pour toutes sortes de raisons. J'avais l'impression que tout le monde pouvait mieux réussir que moi, qu'il ne se passait rien dans ma classe, que j'étais nulle en gestion de classe, que j'étais nulle pour travailler la matière, que j'avais pas des bonnes idées pour les activités, parce que je construisais tout mon matériel, fac j'avais l'impression que ce n'était pas la bonne façon de le faire. Mes évaluations, la même chose, gros sentiment d'incompétence. (P5.EFET)

Au contraire, six enseignants ont mentionné qu'ils avaient ressenti un sentiment de compétence lors de leurs premières journées en enseignement. Il est intéressant de soulever que ces six enseignants ont tous eu des contrats et qu'ils ne travaillent pas en suppléance. Ainsi, ils pouvaient s'investir dans le travail et ils se sentaient à l'aise avec les élèves, les voyant plusieurs fois par semaine, et les plans de cours, qu'ils construisaient eux-mêmes : *On connaît tous des mauvaises journées, mais moi j'aime assez ça pour me dire : c'est juste une mauvaise journée. [...] Il y avait assez d'avantages, y'avait assez d'amour pour le métier pour enlever tout ça de ma tête et recommencer. (P16.ES) Ça me reconfortait*

d'avoir un groupe qui participait, avec qui j'avançais, qui allait bien. Ça me montrait que j'étais capable d'enseigner et à ma façon. (P1.EF) Je me sentais à l'aise, je me sentais à ma place. Je viens de dire que je me remettait en question, mais pour ce qui est du contenu, du contact avec les élèves en général, de la relation qui était établie, je me sentais à ma place, avec les collègues, avec la direction. (P6.EFET)

Un autre sentiment qui a été mentionné par plusieurs enseignants (N = 5) est le manque de reconnaissance. Pour ces nouveaux enseignants, le fait d'être à statut précaire et d'être souvent appelés à faire de la suppléance est la cause de ce manque de reconnaissance. Ils se sentent isolés et parfois dépourvus. De même, ils auraient apprécié des encouragements : *Avoir une petite tape dans le dos, des fois dire : ça va bien, continue. (P7.EM) Par contre, ils ont plutôt perçu de l'ignorance de la part de la direction et des autres collègues : On bouche des trous dans beaucoup d'écoles, on bouche les trous. C'est comme ça que je me sens. [...] Elles travaillent pour elles, les institutions, d'abord et avec les enseignants à temps plein, j'en suis sûre. Mais, les précaires, pas tant. (P1.EF) En tant que suppléante, j'ai l'impression vraiment d'être un pion. [...] J'aurais aimé ça une petite intégration un peu plus formelle, un peu, ça aurait été intéressant, pour que les enseignants sachent au moins mon nom. (P7.EM) Je me sentais isolée, très seule. (P5.EFET) Quand tu manges à la salle des profs, tu es tout seul. Oui, y'a moi qui peux aller vers les autres pis tout ça, mais des fois quand tu es nouveau c'est pas évident, tu te fais regarder de travers quand tu t'inclus trop vite. [...] En suppléance, souvent, je me suis sentie comme ça [comme un numéro]. (P.14.A)*

Enfin, les deux derniers sentiments à avoir été ressentis par les enseignants lors de leurs premières journées au travail sont la fierté et la joie. Seulement trois enseignants ont souligné la fierté qu'ils avaient ressentie à leur début en enseignement. Pour l'une (P2.EFET), cette fierté provient du fait d'être enseignante; d'avoir reçu son brevet. Pour un autre participant, le sentiment d'être lui-même, d'enseigner à sa façon est une grande fierté : *Et ça m'a montré que oui j'avais une façon d'enseigner qui marchait. Je devais m'adapter évidemment au groupe, mais que je pouvais être moi-même et enseigner. C'est ça qui était plus l'fun à mon premier contrat. (P1.EF) Pour la troisième participante, cette fierté se traduit dans les réussites des élèves, malgré les obstacles du quotidien : Pis on a*

des belles réussites aussi. On a des élèves, t'arrives en fin d'année, qui étaient en échec, pis à cause que j'étais enseignante-ressource, ben j'ai réussi à les faire progresser. Donc c'est de la fierté aussi. On est content, on a un sentiment de fierté de faire progresser les élèves, mais tout au long de l'année, c'est sûr que c'est de l'inconnu. (P7.EM)

La joie a été mentionnée par six enseignants comme étant un aspect personnel important des premières journées en enseignement. Il est tout de même important de souligner que quatre enseignants ont présenté cette joie parallèlement au stress qu'il vivait : *Mais après ça, quand le stress est passé, j'étais contente d'être là, je me disais : là, je fais vraiment qu'est-ce que j'aime. J'étais vraiment contente d'être là à ce moment-là. (P9.EM) Du moment, on dirait, que la cloche sonnait, que la porte fermait, ok, là, je me sentais bien. J'oubliais le stress de l'aller puis de la rencontre avec la secrétaire, ça, ça allait bien puis j'aimais ça. (P2.EFET) Premières journées : vraiment stressantes, mais positives. (P6.EFET) Beaucoup, beaucoup de stress, mais en même temps, j'étais vraiment enthousiaste pis j'étais vraiment motivée pis j'ai trouvé ça super stimulant, ce contrat-là, parce que c'était dans mon domaine pis je sentais que j'étais bonne dans ce que je faisais pis je sentais que j'étais rendue là. (P12.EF)*

4.2.3.3 Les aspects institutionnels

Les aspects institutionnels abordés avec les nouveaux enseignants étaient l'accueil des employeurs et les informations reçues de ceux-ci lors des premières journées, les conditions de travail ainsi que la place occupée par la bureaucratie.

Premièrement, voyons ce que nos participants avaient à dire à propos des informations données par l'employeur et l'accueil des nouveaux employés. Douze participants ont eu des réponses positives à l'égard de cette question. Certains (N = 6) nous ont parlé de l'accueil général qu'ils ont reçu, d'autres (N = 4) des secrétaires qui étaient disponibles pour eux à tous moments et deux personnes ont mentionné avoir eu une rencontre avec un membre de la direction : *Au niveau institutionnel, ç'a pas mal été la secrétaire qui, au départ, m'expliquait comment ça marchait. [...] Elle me disait qui aller*

voir ou elle m'expliquait. C'était comme ma référence. Je savais il était où son bureau, j'hésitais pas à bifurquer. (P9.EM)

Pour l'accompagnement pis l'intégration là-bas, c'était numéro un! Les directrices ont été super compréhensives, les autres professeurs aussi super compréhensifs, parce que j'arrivais. Comme je te dis, y'a eu plusieurs remplaçants, pendant un mois ou deux qui sont repartis pis finalement y'avait quelqu'un de stable qui arrivait, fac j'étais comme un sauveur! Fac, ouais, ils sont été très compréhensifs, ils savaient qu'ils ne pouvaient pas tout m'expliquer tout d'un coup, fac ils m'expliquaient toujours au fur et à mesure pis ils étaient toujours prêts à répondre à mes questions. (P11.EF)

La directrice des ressources humaines, elle, m'a remis la convention collective, le contrat de travail. [...] C'est elle qui me remettait tous les documents importants relatifs au fonctionnement de l'école, syndicats des profs et tout ça. Puis t'as une directrice des services pédagogiques là, elle, elle était là pour faire le suivi avec moi et elle le fait jusqu'à ce que tu ne sois plus précaire, jusqu'à ce que tu aies un emploi permanent. Elle vient au moins deux fois par année ou par demi-année, dans la classe, pour t'observer, t'évaluer. Après ça, tu la rencontres individuellement pour discuter de ça. Donc, c'est elle qui fait le suivi plus pour la pédagogie. [...] J'apprécie énormément le processus, le concept. (P6.EFET)

Une seule participante a expliqué qu'elle a reçu de l'information dans un document de la commission scolaire, mais qu'elle a dû trouver par elle-même ce document, ce qui l'a déçue : *Un document que j'ai trouvé sur le site de la commission scolaire qui répond à certaines questions. [...] Mais ça, je l'ai trouvé par moi-même, ça aurait pu être carrément envoyé à tous les nouveaux précaires. Moi, c'est en fouillant. Ça aurait pu être envoyé par la poste, automatiquement, parce que je pense que ça peut aider les autres précaires aussi. (P7.EM)*

Neuf participants ont eu des propos négatifs sur l'accueil qu'ils ont reçu et sur le manque d'informations à leur arrivée en enseignement. Ainsi, certains enseignants ont eu des propos positifs et négatifs, selon les différentes expériences qu'ils ont vécues. Ce que les enseignants déplorent, c'est le manque d'informations, principalement lorsqu'ils arrivent en cours d'année ou lorsqu'ils occupent un poste de suppléant : *Ce qui m'a beaucoup, beaucoup étonnée c'est que je n'ai pas rencontré la direction. (P17.EFET)*

L'information vient pas, faut que tu ailles la chercher. [...] Pis quand tu rentres comme suppléante, ils ne te disent pas... ils prennent en compte que tu as fait ça toute ta vie. [...] Je trouve que ça serait intelligent de mettre... pas une rencontre de six heures, mais peut-être juste, dans le mois, faire une rencontre : bon voici comment notre commission scolaire fonctionne, voici nos écoles, voici les règlements de l'école. Essayer de faire un petit briefing général, pis comme ça, peut-être qu'on saurait plus où se diriger. Parce que des fois je trouve que ça fait poule pas de tête! (P3.EUSET)

De plus, une enseignante n'a pas abordé ce sujet et deux participantes, n'ayant pas enseigné à la suite de leur baccalauréat, n'ont pas pu répondre à la question.

Deuxièmement, voyons ce que les participants avaient à dire sur les conditions de travail lors de leurs premières journées en enseignement. D'abord, il est intéressant de mentionner que les deux participants qui enseignent dans l'Ouest canadien ne vivaient pas la même réalité en ce qui concerne les conditions de travail, selon la province où ils travaillaient et résidaient. L'enseignant travaillant en Colombie-Britannique a expliqué que les conditions de travail sont moins bonnes qu'au Québec; le salaire est plus bas que le salaire des enseignants québécois et les tâches connexes (autre que l'enseignement) ne sont pas reconnues – malgré cela, il apprécie les avantages sociaux. Au moment de l'entrevue, ce participant a même expliqué que les enseignants de la Colombie-Britannique étaient en grève, en raison de ces conditions de travail plus ou moins intéressantes. De son côté, l'enseignant travaillant au Manitoba a plutôt fait l'éloge de ses conditions de travail, qui sont, à son avis, meilleures que celles des enseignants du Québec : *Comme le salaire : beaucoup plus élevé là-bas. Congés de maladie, congés personnels aussi...* (P11.EF)

Les enseignants du Québec étaient beaucoup plus négatifs envers les conditions de travail lors de leurs premières journées en enseignement. Comme nous l'avons souligné plus haut dans la section sur la suppléance, cet aspect des conditions de travail est un élément négatif pour plusieurs participants (N = 7). Les enseignants qui travaillent en suppléance ont expliqué qu'ils n'avaient tout simplement pas de conditions de travail, puisqu'ils ne se sentent pas considérés comme des enseignants : *Je trouve que quand on fait juste de la suppléance, je trouve que c'est pas des belles conditions. Parce que t'as pas le droit aux assurances, t'as pas le droit à de congés. Comme moi, j'ai eu un décès, mais je*

n'ai pas eu le droit à des congés, parce que j'étais juste suppléante. Donc... Je trouve ça dur. Je trouve que c'est pas des belles conditions. (P7.EM)

De même, trois enseignantes ont exprimé leur mécontentement en lien avec leur statut d'enseignante précaire, entre la suppléante et l'enseignante ayant un contrat. Effectivement, elles ont amorcé un remplacement qui s'est transformé en contrat, toutefois, au début du remplacement, elles devaient agir comme de vraies enseignantes, sans être considérées comme ayant ce statut. Cela leur a donc demandé beaucoup d'heures de travail non rémunérées, comme l'explique cette participante : *Moi, à ce moment-là, j'étais considérée suppléante. Les premières journées, ça va, mais quand ça fait des semaines que tu es là, que tu as un salaire suppléant, mais que tu fais de la planification, tu fais de la correction... Suppléant, tu ne rapportes pas de travail à la maison pis là j'en rapportais comme une vraie enseignante. (P5.EFET)*

De plus, la surcharge de travail imposée par le métier d'enseignant est un élément des conditions de travail qui, dès leurs premières journées, a déplu à nos participants : *J'avais 9 groupes, [...] 41 % de tâche, j'étais tout le temps là-bas, mais on dirait que je n'arrivais pas à joindre les deux bouts [financièrement]. (P19.A)*

On ne se le cachera pas, le métier d'enseignant c'est beaucoup plus d'heures que ce pour quoi tu es payé, surtout en français avec la correction. [...] Fac c'est beaucoup de bénévolat, dans un sens, d'investissement de son temps, de son énergie pis je pense que quand on est dans ce milieu-là, c'est parce qu'on est passionné par ça, fac on a envie de le faire. [...] C'est insultant pour un enseignant de dire : je travaille le soir, je travaille la fin de semaine, j'ai pas le choix de faire mon travail, parce que anyway faut que mon cours soit prêt pour le lendemain pis faut que mes corrections soit faites, mais que malgré tout, tu vas me couper si je ne suis pas rentrée dans mon temps de nature personnel qui était à mon horaire le lendemain, alors que j'étais malade pis que clairement je vais le refaire ce travail-là. (P12.EF)

Il y avait des journées où j'avais toutes les périodes. C'était pas facile. [...] Je trouvais que c'était beaucoup de correction, que c'était beaucoup de temps à mettre en dehors des heures de travail. [...] Je me suis rendu compte que par rapport à ma personnalité, le fait que j'ai comme un côté perfectionniste, mettons, ben que le champ que j'avais choisi, l'enseignement du français, ça allait alimenter mon côté perfectionniste. [...] Les enseignants qui enseignent cette discipline-là, quand même,

mettent plus de temps que ceux qui enseignent dans d'autres [disciplines].
(P18.ET)

Enfin, deux enseignantes ont tout de même mentionné qu'elles étaient satisfaites de leurs conditions de travail.

Troisièmement, dans les aspects institutionnels, la moitié des participants (N = 10) ont abordé la bureaucratie. Parmi ces dix enseignants, une seule a eu des bons mots concernant cette thématique : *L'affaire par exemple, que j'ai trouvé bien côté paperasse et institutionnel, c'était pour tout ce qui est plan d'intervention des élèves. Ça, on avait quand même un bon suivi, avec l'équipe d'intervenants. Ça, j'avais des communications claires : on a une rencontre demain matin avant la journée d'école, pour tel élève, avec les parents. Ça, c'était bien pour le suivi.* (P5.EFET)

Les autres participants à avoir abordé la bureaucratie ont été plus durs dans leurs interventions. Trois enseignants ont parlé de leur situation de suppléants. Ceux-ci doivent bien gérer leur horaire et surtout, s'assurer que leurs heures sont bien rentrées, s'ils veulent être payés dans les temps requis. Cela semble un élément de frustration pour ces trois enseignants : *Aussi, à la fin, quand tu remets les clés, y'a des écoles que tu dois remplir des feuilles, d'autres que non. Pis... Je ne savais pas comment remplir ma feuille! Je trouve qu'on a l'air un peu nono quand on arrive. Qu'est-ce que je marque? Est-ce que je marque ça correct? (P3.EUSET) C'est niaisieux, mais juste remplir les feuilles de temps. Une école, où on le fait pas, c'est la secrétaire qui le fait, une autre, ça prend absolument ton matricule. Mon matricule, je ne le sais pas. J'aime pas ça être un numéro! (P2.EFET) C'est toujours par contre de vérifier avec les paies : bon, est-ce que tout est entré? De réussir à voir avec nos agendas de tout entrer.* (P10.EF)

Les autres enseignants (N = 6) considéraient aussi la bureaucratie comme un élément embourbant de la tâche d'un enseignant, en raison de nombreux détails techniques complexifiant le quotidien dans une école. De même, pour les enseignants ayant eu des contrats, le manque d'informations et d'explications sur le fonctionnement de l'école vient alourdir la tâche : *La charge administrative, toute la bureaucratie c'est lourd, c'est beaucoup de : il faut que tu écrives ça, faut que tu remplisses tel formulaire, faut que tu l'envoies là, que tu gères... fac ça, ça m'a moins plu. Ça prenait du temps, beaucoup.*

(P12.EF) *Dans ce temps de planification là, on est toujours en train de régler des petits problèmes avec les élèves, à gauche à droite, plein de questions de dernières secondes, ajustement de dernières secondes. Tu ne fais jamais vraiment de planification dans ces périodes-là, tu le fais le soir, parce que c'est jamais suffisant. (P11.EF) Je savais même pas elle était où la photocopieuse. Là, après ça, les retenues : Comment ça marche les retenues? Comment ça marche les manquements? Comment ça marche toutes ces affaires-là? Ben, je l'ai su on était rendu au mois de janvier. (P9.EM)*

Je trouve que dans beaucoup d'écoles, il y a plein de technicalités [sic] qui nous empêchent de mieux travailler. À cette école-là par exemple, on ne pouvait pas faire les photocopies sur place. Fallait les envoyer à un service de photocopies à l'extérieur de l'école, les photocopies revenaient le lendemain, à 8 h. Le cours commence à 8 h, donc tu ne les as pas pour le lendemain. Faut que tu fasses tout, deux jours d'avance. Quand on t'appelle pour commencer le lendemain... J'ai été en décalage tout le reste de l'année. (P1.EF)

4.2.3.4 Les aspects sociaux

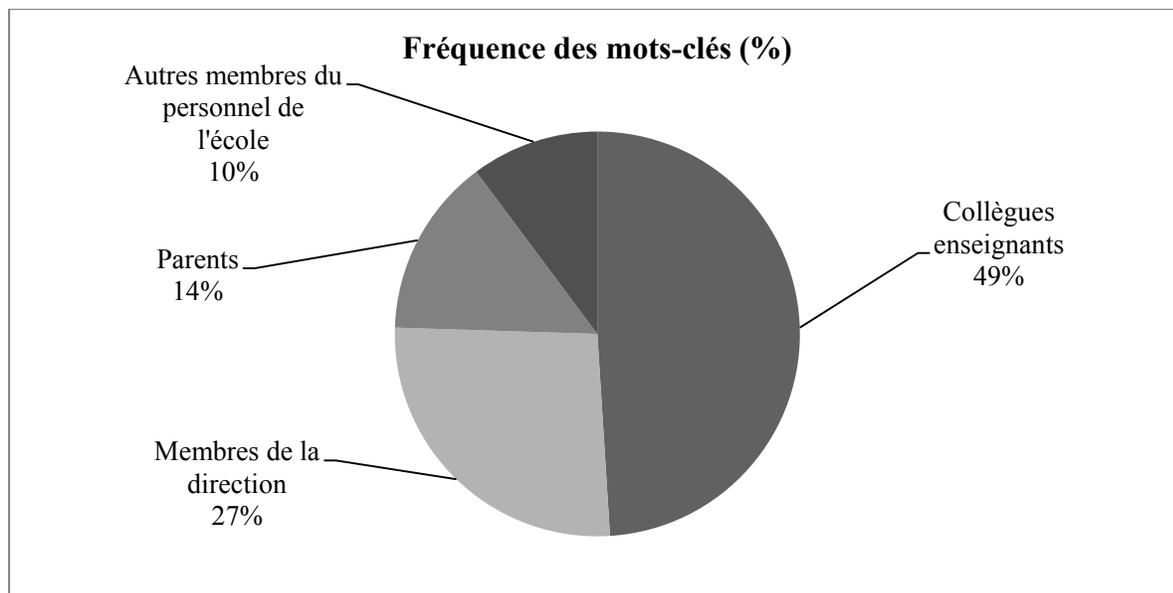
Les derniers aspects abordés avec les enseignants concernant leurs premières journées en enseignement étaient les aspects sociaux. La présentation de ces résultats est divisée en deux sections : les relations socioprofessionnelles ainsi que la collaboration et le partage.

- **Les relations socioprofessionnelles**

Dans les relations socioprofessionnelles, nous considérons les relations avec les différents acteurs du monde de l'éducation, qui sont les autres enseignants de l'école, les membres de la direction, les parents ainsi que les autres membres du personnel de l'école. Dans ceux-ci, nous comptons autant les professionnels non enseignants que les techniciens et le personnel de soutien. Les participants de notre recherche étaient donc invités à nous parler de leurs relations socioprofessionnelles, qu'elles soient positives ou négatives. La figure 6 présente la fréquence des mots-clés des relations socioprofessionnelles. Nous pouvons constater que les enseignants ont principalement abordé les relations avec les

collègues. S'en suivent les relations avec les membres de la direction, les parents puis les autres membres du personnel de l'école. Voyons maintenant en détail ce qu'ils avaient à nous dire sur ces relations socioprofessionnelles.

Figure 6 : Relations socioprofessionnelles entretenues par les participants avec différents groupes de personnes



Les réponses des participants concernant leurs relations socioprofessionnelles avec les collègues sont ambivalentes, puisque ces derniers ont autant vécu des relations positives que négatives. De même, un même participant peut avoir présenté une situation positive lors d'un contrat ou d'un remplacement puis une situation négative vécue dans une autre école. D'ailleurs, nous pouvons constater, par les réponses de nos enseignants, que le milieu semble être le plus grand facteur teintant les relations socioprofessionnelles. Les expériences négatives de nos participants sont survenues lorsque ceux-ci se sont retrouvés dans une nouvelle école, où ils ne connaissaient pas le personnel. Ils ont trouvé difficile de s'intégrer aux collègues, déjà sur place et déjà habitués à travailler ensemble : *Moi, je suis arrivée dans la salle des profs pis, je me souviens, on m'a regardée, mais on m'a pas saluée. J'ai pris les trucs sur le bureau du professeur pis je suis partie. [...] J'avais l'air de*

l'espèce de novice qui devait faire ses preuves. (P3.EUSET) J'ai l'impression que ça, ça l'a un peu teinté les relations sociales parce qu'on sait que je suis là juste de passage. [...] Donc j'ai eu l'impression que j'avais de la misère à entrer dans cette gang-là. (P17.EFET) J'ai trouvé que c'est difficile, parce qu'on dirait que personne nous connaît pis personne nous parle non plus. Pourtant, je ne suis pas une fille gênante, mais on dirait que les gangs de profs sont déjà formées, pis c'est difficile de s'intégrer. Ça dépend des écoles, mais dans la majorité des écoles que j'ai faites, je trouvais ça difficile de m'intégrer à la gang de profs qui était déjà là. (P7.EM)

Tu travailles dans tes affaires pis quand tu poses une question, t'as vraiment l'impression de déranger. Pis le midi, mettons, on dine tout le monde ensemble, c'est la même affaire, c'est tout le temps les mêmes qui parlent. [...] Tu ne veux pas non plus t'imposer pis dire : je vais vous parler de ma vie! Fac, des fois c'était long... C'est arrivé que des fois je suis partie de là-bas, j'étais découragée, je me disais : voyons qu'est-ce que je fais ici? (P9.EM)

À l'inverse, plusieurs participants (N = 14) nous ont raconté des expériences positives quant aux relations socioprofessionnelles vécues avec les collègues. Notons que trois de ces participants nous avaient également raconté des expériences négatives. Les enseignants ont beaucoup aimé le fait de pouvoir discuter de tout et de rien et d'apprendre à connaître leurs collègues, bref de vivre une sociabilité au travail : *C'était fantastique! Si je retournais à l'enseignement, je voudrais enseigner à cette école-là. (P15.ET) C'est une école qui est quand même jeune. Les profs sont jeunes, sont quand même motivées, super dynamiques. C'est que des femmes. [...] Quelques-unes que c'est leur premier contrat aussi. Donc, on a eu un déjeuner de bienvenue, donc là j'ai parlé avec les plus jeunes un peu. Ça va super bien, les collègues sont super gentilles. (P13.EUS) Vraiment, là-bas, je peux dire que je connaissais les profs. Les autres avec qui je travaillais, je pouvais parler de ma vie pis eux autres, je savais qu'ils parlaient des affaires de leur vie. Des fois, c'est l'fun de savoir sont comment tes collègues autres que dans le milieu de travail. Des fois, c'est l'fun de pas juste parler d'école. (P9.EM)*

Les relations avec les membres de la direction ont semblé tout aussi ambivalentes pour nos participants. Quatre d'entre eux nous ont raconté des expériences positives, alors que six nous ont raconté des expériences négatives. Ce qui a plu aux enseignants est le

support accordé par la direction. Ils ont aimé se sentir épaulés et compris : *Ils s'assurent que ça va bien, tu les croises dans le corridor, ils dinent avec nous, souvent même. Fac, ils prennent tout le temps de tes impressions, comment ça va. Fac pour ça, c'est l'fun.* (P9.EM) *Pis la direction aussi, toujours là aussitôt que t'as un problème, un pépin, sont là pour t'aider, pour t'améliorer.* (P11.EF) *Pis la direction travaillait bien avec moi.* (P4.EUS) *Oui, ça c'est super bien passé. Je n'ai pas à me plaindre. [...] Elle [la directrice adjointe] s'est super bien occupée de moi, quand j'ai une question, elle est là pis je sais qu'elle est derrière moi s'il y a quelque chose.* (P15.ET)

Les enseignants qui ont vécu des expériences plus négatives avec les membres de la direction nous ont expliqué qu'ils n'ont pas apprécié la rigidité et le manque de compréhension de leurs supérieurs. Étant de nouveaux enseignants, ils avaient souvent des questions, mais ne sentaient pas qu'ils avaient un espace pour les poser et être compris : *Un directeur qui n'est même pas derrière un enseignant, qui ne permet même pas aux enseignants d'appliquer leurs règles de classe, je trouve ça absurde.* (P1.EF) *La direction, je le trouvais un petit peu imposant, donc j'allais moins souvent voir la direction, parce qu'il me reprochait de pas être au courant, mais vu que c'est mon premier contrat c'est normal que je ne sois pas au courant. Il n'aimait pas trop se faire poser des questions.* (P7.EM) *Officiellement, cette dame-là est là pour nous accompagner. Officieusement, c'est pour nous mettre à ses mains, comme elle le dit, et nous casser. [...] Il faut que ce soit fait à sa manière.* (P6.EFET)

Une enseignante a précisé que ses relations avec les membres de la direction n'étaient pas les mêmes selon la personne et son statut de directeur :

Ça dépend des niveaux de la direction. Direction adjointe, elle était vraiment géniale, moi je la voyais comme une personne qui a déjà été prof pis qui comprenait. Elle avait commencé sa carrière avec des enfants pis elle avait failli pas poursuivre. Elle avait trouvé ça extrêmement difficile. Fac je voyais qu'elle comprenait ma réalité pis qu'elle voulait m'aider. C'est plus le directeur, le grand directeur... [avec qui c'était difficile]. (P19.A)

Seulement quatre enseignants nous ont parlé de la relation qu'ils ont eue avec les parents de leurs élèves. Deux enseignantes nous ont dit qu'elles se considéraient

chanceuses parce qu'elles n'ont pas vécu de mauvaises expériences avec les parents, mais elles ont entendu des histoires moins positives :

Je la sens des parents [la reconnaissance], c'est sûr que j'ai reçu des courriels de parents qui étaient juste frustrés ou qui n'étaient pas contents pour des niaiseries, mais en même temps, j'ai vraiment reçu aussi des témoignages de parents, dans des rencontres de parents qui me remerciaient de ce que je faisais pour leur jeune, fac cette reconnaissance-là, je pense que je l'ai eue, à date. J'ai entendu des histoires d'horreur de collègues, mais moi je l'ai eue. (P12.EF)

Pis, dans les relations avec les parents, Dieu merci, ça ne m'est pas arrivé de me sentir inférieure, dénigrée, pas compétente ou qu'on remettait en question ce que je faisais. Au contraire, je sentais que les parents me regardaient pour avoir un feedback, une rétroaction, qu'on pouvait travailler en équipe et qu'ils sentaient que j'étais compétente avec leur enfant. (P6.EFET)

Les deux autres enseignants qui nous ont parlé des parents sont ceux qui enseignent dans l'Ouest canadien. Ils ont fait une petite comparaison avec ce qu'ils ont vécu au Québec : *Très impliqués [les parents], mais c'est peut-être quelque chose de particulier avec la communauté francophone. Vu que c'est beaucoup plus tissé serré, ils peuvent se le permettre. Ils ont un accès plus facile envers toi. (P4.EUS) Là où j'étais, c'était le meilleur des deux mondes, les parents étaient intéressés. Tous les parents venaient aux rencontres de parents, plus intéressés, ils prenaient ce que je disais, j'ai l'impression, au sérieux, pis je voyais vraiment qu'ils voulaient communiquer avec l'élève pour faire comprendre que ce que je disais c'était important. (P11.EF)*

Les dernières personnes avec qui nos participants ont entretenu des relations socioprofessionnelles – d'après ce qui a été discuté dans les entrevues – sont les autres membres du personnel des écoles. Seulement quatre enseignants ont abordé ces relations. Un seul (P1.EF) a mentionné avoir quelques expériences négatives avec les membres non enseignants du personnel, principalement lorsqu'il a fait de la suppléance : *Peut-être moins [de collaboration] du personnel non enseignant. On nous garroche un peu plus. (P1.EF)* Les trois autres enseignants ont eu des bons mots concernant leurs relations socioprofessionnelles avec les autres membres du personnel : *La technicienne de lab je vais aller la voir à tous les jours, au moins quatre fois par jour, parce qu'on s'entend vraiment*

bien! (P9.EM) *Y'a d'autres écoles aussi où j'ai été, la secrétaire qui s'occupe des appels, je sais qu'elle est toujours disponible pour répondre à mes questions.* (P10.EF)

Les autres professionnels qui travaillent dans l'école, j'ai trouvé que c'était facile de collaborer avec eux pis je les trouvais vraiment ouverts et accueillants. J'ai trouvé qu'ils... qu'ils se montraient disponibles, s'il y a quelque chose. Eux autres étaient conscients que je commençais en enseignement, que ça pouvait être difficile, surtout gestion de classe, comment gérer un problème particulier avec un élève ou comment gérer certaines choses avec des élèves qui ont des troubles de comportement. Fac eux, je les trouvais quand même vraiment sympathiques, agréables, ce n'était pas gênant d'aller les voir pour poser des questions. (P5.EFET)

Nous pouvons donc constater que la majorité des relations socioprofessionnelles qu'ont développées nos participants ont été positives, que ce soit avec les autres enseignants, les membres de la direction, les parents ou les autres membres du personnel des écoles.

- **La collaboration et le partage**

La deuxième section des aspects sociaux concerne la collaboration et le partage avec les autres enseignants. Les participants à notre recherche étaient invités à discuter des rapports professionnels qu'ils ont entretenus lors de leurs contrats ou en suppléance. Seulement deux enseignants ont fait un portrait négatif de la collaboration vécue lors de leurs premières journées en enseignement : *Je suis arrivé à des suppléances où l'enseignant n'avait rien de préparé. Tu demandes à des enseignants bienveillants : « Ben désolé, je n'ai rien, amuse-toi! » Fac, non, on n'est pas très encadré.* (P1.EF)

Pis on dirait qu'ils [les collègues] digéraient mal son absence, fac moi je me retrouvais quand même, comment dire... mise à l'écart. Pis j'essayais d'aller les voir des fois pour poser des questions, parce que c'est inévitable quand tu commences. [...] J'avais toujours l'impression que je les dérangeais beaucoup, qu'il y avait comme un jugement qui était là : ah bon la petite nouvelle qui n'a pas d'expérience. [...] J'avais l'impression que des fois ils passaient devant mon local juste pour voir comment ça se passe, mais pas pour m'aider, plus une curiosité, un jugement. Voir : ah, elle, ça parle dans sa classe, c'est pas fameux sa gestion de classe. Fac, je trouvais ça quand même difficile de... pis un moment donné, tu finis par te

mettre toi-même à l'écart, parce que t'as l'impression de pas avoir ta place. (P5.EFET)

Neuf enseignants ont présenté des situations positives quant à la collaboration et le partage avec les enseignants. Ils mentionnent que les enseignants en poste sont généralement prêts à les aider et que même l'enseignant remplacé a, dans certains cas, été très collaboratif, comme l'expliquent ces trois participantes :

Moi j'ai été chanceuse. Comme l'enseignante est en attente de son congé de maternité, elle est quand même venue à l'école, pendant une journée pédagogique, avant que les enfants reviennent, pour m'aider, avec moi, pour m'aider à commencer à planifier mon année. [...] C'est très rassurant aussi de se dire : j'ai quelqu'un qui va m'aider à enligner mes premières journées. Donc, on a regardé un peu tout le matériel qu'elle avait, les manuels qu'elle utilisait, son système de gestion de classe. (P13.EUS)

Souvent, quand tu remplaces, les enseignants que tu remplaces, les enseignants te donnent tout. En tout cas, moi c'est ce que j'ai vécu! Ils disent : bon je te donne tout pour l'année, tu regarderas ce que tu fais, tu peux faire ce que tu veux. [...] Vraiment, je n'ai jamais eu de difficulté pour ça. Donc ça, ça aide vraiment, à savoir, t'enligner, les documents à produire, les projets ou peu importe. (P16.ES)

Ça s'est bien passé, elle m'avait laissé beaucoup de matériel. On était deux enseignants à reprendre sa tâche, il y avait un autre qui prenait deux groupes, donc moi je prenais le groupe qui restait, parce que lui avait déjà une tâche à l'école. Donc, elle nous avait laissé beaucoup de matériel. Elle nous avait vraiment dit clairement, ce qui n'est pas toujours le cas, ce qu'elle avait fait, avant, depuis le début de l'année. Puis, on était aussi avec un autre collègue [même niveau, même matière], qui lui poursuivait et qui était là depuis très longtemps. (P6.EFET)

Pour terminer cette section, nous présentons le commentaire d'une enseignante (P17.EFET) qui nous explique qu'elle a vécu une collaboration différente selon qu'elle travaillait avec une enseignante d'expérience ou une enseignante à statut précaire :

Le partage, ben c'est sûr que ça dépend des enseignants. J'avais deux groupes quand j'enseignais, j'avais un groupe de secondaire 1 et un groupe de secondaire 3. L'enseignante qui s'occupait des autres secondaires 3, c'est fou comment elle m'a aidée, elle m'a fournie en matériel, vraiment elle était au-devant de ce que je pouvais lui demander. Avec celle de secondaire 1, ça n'a pas été la même chose. Il faut dire que celle qui était en troisième secondaire, elle était très jeune et celle de première secondaire, elle était un peu plus âgée. Donc je sentais qu'il y en

avait une qui venait peut-être de vivre... Elle disait souvent : je le sais ce que c'est, moi j'ai vécu certaines choses que je me suis dit que je ne voulais pas faire vivre à quelqu'un d'autre puis je veux vraiment t'aider le mieux possible, pour ce qui est du contenu, matière et tout. (P17.EFET)

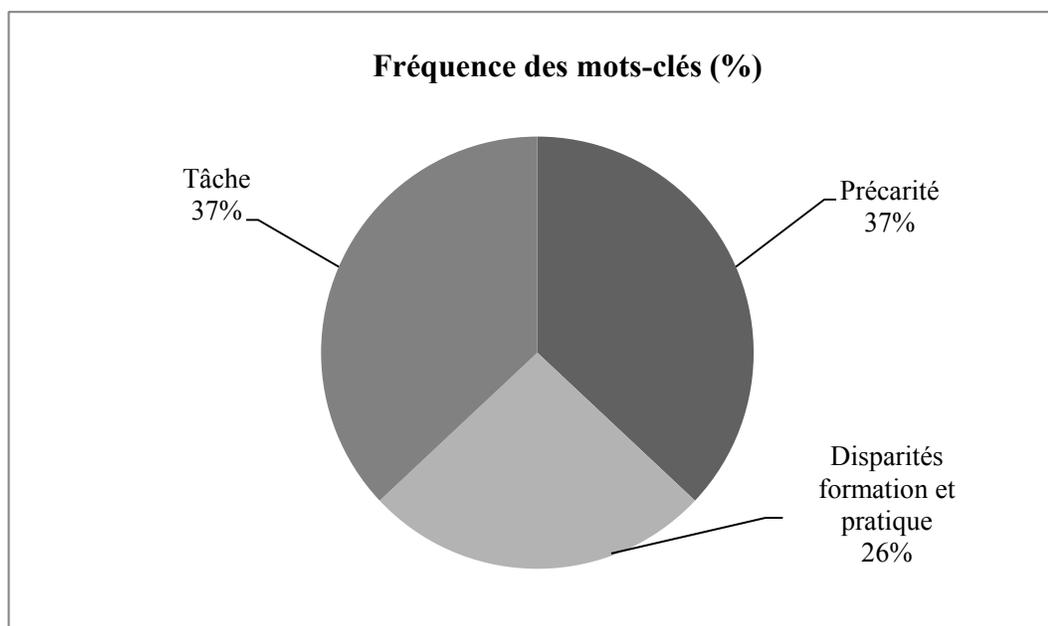
4.2.4 La transformation de l'insertion professionnelle

Nous ayant raconté leurs premières journées en enseignement, selon différents aspects (professionnels, personnels, institutionnels et sociaux), les participants étaient ensuite invités à réfléchir à la transformation de leur insertion professionnelle. Comment s'est déroulée la poursuite de leur insertion professionnelle? Après avoir vécu leurs premières journées d'enseignement, comment les enseignants ont évolué dans leur milieu de travail? Ont-ils vécu un choc? Se sont-ils sentis à l'aise dès le début? Selon les participants, nous avons étudié l'évolution de la dernière année ou des deux dernières années, en fonction de l'année d'obtention du baccalauréat en enseignement au secondaire; c'est ce que nous étudions dans cette section, elle-même divisée en trois sous-sections : le choc de la réalité, la vision de l'enseignement ainsi que l'évolution de l'insertion professionnelle.

4.2.4.1 Le choc de la réalité

Nous présentons ici des éléments reliés au choc de la réalité vécu par les participants, divisés en trois catégories : la précarité, la tâche ainsi que les disparités entre la formation et la pratique. La figure 7 schématise la fréquence des mots-clés reliés à ces trois catégories. Ainsi, nous constatons que les enseignants ont autant parlé de la précarité que de la tâche. Les disparités entre la formation et la pratique ont également été abordées, mais dans une plus faible proportion. Dans les prochaines lignes, nous présentons donc les résultats relatifs à ces trois catégories en voyant ce que nos participants avaient à en dire.

Figure 7 : Représentation du choc de la réalité vécu par les participants



- **La précarité**

La difficulté d'accéder à un contrat, faire de la suppléance plusieurs années, ne pas réussir à être embauché dans une commission scolaire, attendre que le téléphone sonne, ce sont tous des éléments de la précarité qui ont été dénoncés par neuf enseignants. En fait, la problématique de l'accès à l'emploi était au cœur des commentaires de nombreux participants : *Ce qui ne répondait pas à mes attentes, c'était les critères, c'était l'embauche, l'employabilité.* (P1.EF) *Oui, je me suis sentie démunie pareil, parce que des fois tu sais pas où tu t'en vas. [...] Le fameux système de carte aussi, je sais pas si ça peut rentrer dans ça. Faut que tu fasses des cartes, faut que tu ailles en porter. Ok... je ne savais pas ça!* (P2.EFET) *Quand j'étais dans mon stage IV, le prof a dit: « Il faut même être prêt à payer des fleurs à la madame qui fait la suppléance pour avoir une job. » [...] C'est chacun pour soi.* (P4.EUS) *Je pense que la réalité la plus difficile, ce n'est pas nécessairement de se préparer à la matière, à la gestion de classe, c'est vraiment la réalité de la précarité. C'est vraiment ça qui est le plus difficile quand on commence.* (P17.EFET) *En entrant au bac, moi, ma vision, c'était : quand je vais avoir fini mon bac, je vais enseigner, je vais avoir mes groupes, ça va bien aller, ça va être le fun, je vais avoir des élèves trippants! Une espèce de vision naïve peut-être, sauf que, en même temps, y'a jamais personne pendant le bac qui m'a ramenée sur terre.* (P8.A)

Conditions de travail, accès à un emploi... D'avoir un emploi pis pouvoir l'exercer, c'est pas évident. Attendre pour la suppléance, attendre pour des contrats qui ne viennent pas, en tout cas, pas à la commission scolaire où j'étais. Suppléance, essentiellement aux adultes, quand ta formation c'est à la formation plus pour le secteur général des jeunes. Ça, ç'a été assez décevant. [...] C'est pas normal que tu sois obligé d'aller en Colombie-Britannique ou à Port-Cartier pour avoir des emplois. On s'est fait dire qu'il en manquait des profs, ils sont où ces emplois-là? (P6.EFET)

- **La tâche**

Neuf participants à notre recherche ont exprimé le fait qu'ils se sont retrouvés en choc par rapport à la tâche enseignante et aux responsabilités qui y sont associées. Pour certains (N = 5), ce choc est relié à la gestion de classe : *Moi je remplaçais une prof qui remplaçait une prof, fac j'étais la troisième. Avec un groupe, ç'a été vraiment difficile... Je n'ai pas trouvé la situation évidente étant la remplaçante de la remplaçante. [...] Je comptais le nombre de périodes qui me restaient avec mon groupe avec lequel l'intégration c'était moins bien faite. Parce que je n'étais plus capable. (P18.ET) Je ne voulais plus rien savoir de toucher à quoi que ce soit qui concernait les adolescents. [...] Ça m'a tellement fait mal que j'avais trop peur que ça me fasse mal [encore]. (P20.ET) Au début, chaque période, c'était vraiment une situation de survie, j'arrivais pis je savais vraiment pas à quoi m'attendre. (P10.EF)*

Pour d'autres (N = 7), le choc relié à la tâche est plutôt en lien avec la planification, la correction et les responsabilités quant à la réussite des élèves; l'ensemble de la tâche enseignante qui demande beaucoup plus de temps qu'ils ne le croyaient. Quatre de ces enseignants en ont d'ailleurs souffert psychologiquement et physiquement : *Y'avait beaucoup de planification, beaucoup d'organisation. Ça m'a demandé beaucoup de temps. Je trouvais ça, surtout au début, très exigeant mentalement. (P11.EF) Je me souviens que je me couchais à minuit pis je me levais à 6 h du matin pis c'était ça à tous les jours. (P18.ET) En tant que femme, en tant qu'humain, c'est tellement un échec. [...] J'étais tellement humiliée. C'est vraiment intense. [...] Quand tu te plantes dans un emploi qualifié de même, tu te mets à te remettre en question, tu as juste envie de te terrer. (P19.A)*

De plus, pour l'une des participantes, le choc relié à la tâche a été vécu en suppléance : *Y'a des écoles qui sont super bien préparées pour les suppléants. [D'autres non.] Y'a la fiche, y'a toutes les consignes. Qu'est-ce que tu fais pour les absences, qu'est-ce que tu fais pour ci?* (P2.EFET)

Enfin, toujours à propos de la tâche, une enseignante a vécu une situation particulière. Travaillant dans un milieu défavorisé, elle a été confrontée à une réalité qu'elle ne connaissait pas :

Des fois aussi des chocs humains. Ces enfants-là, tu te dis : oh... toi, ton background, ça ne va pas du tout. [...] On en avait parlé un petit peu des fois dans les cours : les enseignants qui enseignent dans des milieux défavorisés n'ont pas les backgrounds défavorisés, donc ne comprennent pas forcément la réalité de ces personnes-là qui sont un petit peu en choc. Pis là je le vis un peu : j'ai jamais pensé, j'ai jamais eu personne dans ma vie ou dans mon entourage qui a eu des histoires aussi dures. [...] Pis t'as une responsabilité aussi par rapport à cet enfant-là, de lui fournir un climat qui est sain pis des belles relations pis des gens qui vont être significatifs dans sa vie, parce que souvent, ils n'en ont pas. Fac, tu as ce poids-là en plus, de te dire : je ne fais pas qu'enseigner. (P13.EUS)

- **Les disparités entre la formation et la pratique**

Les disparités entre la formation et la pratique ont été peintes par les enseignants comme un manque de cohésion entre ce qui est vu à l'université et ce qui se fait réellement sur le terrain. Les neuf enseignants qui nous ont parlé de ces disparités ont exprimé qu'il leur était quasi impossible d'utiliser les notions vues dans leurs cours universitaires, qu'ils devaient plutôt se référer à leurs propres expériences personnelles : *Jamais en classe que je fais des retours : ah oui, j'ai vu ça à l'université. Jamais. C'est trop complexe pour eux. Ça ne m'a pas aidée à comment enseigner les mathématiques.* (P7.EM) *Vraiment beaucoup [de disparités]. [...] C'est pas qu'il y a trop de théories, mais il n'y a pas assez de pratique. On n'est pas assez plongé dans le milieu pis dans la vraie vie. On ne sait pas qu'est-ce qui se passe. C'est comme si on vivait en arrière d'un mur, on étudie les choses, mais on les voit pas pis on ne les comprend pas.* (P8.A) *Ce qu'on apprend à l'école ce n'est pas du tout la même chose que sur le marché du travail, aucunement, aucunement. C'est à des mille et*

une lumière de ce qu'on dit en classe, la théorie, de ce qu'on discute puis ce qui se passe en réalité, ce n'est pas la même chose. (P16.ES)

Non pis on dit souvent aussi que c'est dans les cours de didactique qu'on apprend comment enseigner telle, telle affaire, mais plus ou moins je te dirais! [...] Mettons : avec telle notion pour telle année du secondaire, qu'est-ce que je peux faire? Ça aurait probablement aidé. Mais là, vu que je n'avais pas tant de ressources que ça, je prenais le manuel, je prenais ce que ma prof faisait, ce que j'avais vu antérieurement dans mes années au secondaire pis là j'essayais de faire de mon mieux là-dedans... (P20.ET)

Finalement, une enseignante est allée beaucoup plus loin dans sa réflexion, puisque pour elle, il n'y a pas seulement des disparités entre la formation et la pratique à propos des théories, mais dans toutes les sphères de l'enseignement :

Oui, dans le sens, on a passé tellement de temps dans le bac à apprendre justement beaucoup de choses théoriques, à propos de la matière qu'on allait enseigner, puis beaucoup de choses au point de vue didactique, de comment l'enseigner. Mais je trouvais que quand j'étais dans ma classe, quand j'étais dans l'école même, ce n'était plus tant ça qui prévalait. Je veux dire la relation avec les élèves, la relation avec les collègues, tout ce qu'il y a à faire comme je disais au point de vue administratif, le lien avec la direction... Bac, pas bac, ça change rien, j'avais beaucoup de choses à gérer, y'avait beaucoup de problèmes en classe, en dehors de la classe, pis mon bac ne me servait à rien à ce moment-là. Je savais comment enseigner le participe passé, mais y'a trop de choses autour [pour pouvoir enseigner]. (P5.EFET)

4.2.4.2 La vision de l'enseignement

Nous avons relevé que cinq enseignants ont eu un changement de vision de l'enseignement depuis leur entrée sur le marché du travail. Nous constatons que ces changements sont très personnels et dépendent des situations professionnelles des participants. Regardons en détail ce que trois participants avaient à nous dire.

L'enseignant P1.EF a vécu deux milieux scolaires très différents : une école privée où il enseignait à des groupes du Programme d'Éducation Internationale et une école où il enseigne aux adultes. Ces expériences ont fait que sa vision de l'enseignement et du rôle de l'enseignant a évolué :

Je dirais que ma vision de l'enseignement change selon le milieu où je suis. [...] Même si aux adultes je ne me contente pas de lui faire faire le cahier et l'examen à la fin si c'est pas assez, y'a souvent beaucoup de troubles de santé mentale, beaucoup de problèmes de pauvreté, d'alcoolisme, de... Y'a tout ça aussi à régler en même temps que la matière. Donc ma priorité change. Déjà qu'ils soient en classe, c'est une bonne tape dans le dos qu'ils méritent. (P1.EF)

L'enseignante P13.EUS a également vu sa vision de l'enseignement transformée en raison de son expérience. Enseignant l'anglais au primaire, elle fait maintenant face à une autre réalité qui la fait réfléchir sur différents enjeux du monde de l'éducation :

On dit que l'enseignement n'est pas valorisé au sein de la société pis c'est vrai. Ça, c'est quelque chose que de plus en plus, en étant dans le milieu, tu t'en rends compte. Combien de personnes te disent : ah mais toi avec tes deux mois de vacances l'été pis vous avez des pédagos tout le temps. Y'a tout le temps des aspects négatifs dans chacun des emplois, oui mais est-ce qu'il y en a autant que ça? Toi, si je te mettais dans ma classe de 23 enfants : est-ce que tu serais capable de le faire? Je ne le sais pas, j'hésite beaucoup. (P13.EUS)

Un changement par rapport à la vision primaire, mais par rapport à la vision de l'enseignement en général aussi. Tu te fais dire que l'intégration des élèves en difficulté est importante pour leur estime de soi. Pis tu le vois dans les classes pis finalement tu fais : ben non, le kid [sic] il ne comprenait pas, il comprend rien. Ce n'est pas son niveau, l'enseignement que je lui donne n'est pas approprié à ses capacités, à sa compréhension. Sauf que j'en ai 35, ben pas au primaire, mais j'en ai plusieurs dans ma classe, qui faut que... Jusqu'où est-ce que la majorité il faut qu'elle aille? Je favorise l'enfant avec ses problèmes de compréhension ou la majorité? Je suis d'accord que c'est important que ces élèves-là se sentent valorisés, mais je pense qu'en les intégrant dans des classes régulières, ce n'est pas forcément le moyen. Pis c'est pas le moyen pour l'enseignant d'avoir une belle année, une belle tâche, du plaisir à enseigner. Pis ce n'est pas valorisant pour les enfants qui comprennent bien pis ce n'est pas valorisant pour les enfants qui ne comprennent pas. (P13.EUS)

Enfin, l'enseignante P12.EF a, pour sa part, un changement de vision de l'enseignement par rapport à la valorisation de sa profession au sein de la société :

On parlait de choc, on s'était déjà fait dire dans notre bac : vous allez voir, c'est difficile, vous vivez une désillusion. J'y croyais pas, je me disais : je suis faite pour ça, ça fait 20 ans que je veux être enseignante, c'est vraiment une passion enseigner. Mais l'année passée, j'ai vraiment ressenti qu'on n'avait pas la reconnaissance de la population pis que dans

les priorités qu'on avait comme société, pis pas juste au Québec, je pense que c'est plus large que ça, l'éducation, elle n'est pas là. Ça, ç'a été ma grosse désillusion. [...] Pis ça me fait remettre en cause aussi ce que je fais, parce que je me dis : je suis prête à faire du temps supplémentaire pas payé, je suis prête à faire un salaire qui est bien, mais pas pour le nombre d'heures que je mets pis l'énergie que je mets là-dedans, je suis prête à avoir des élèves difficiles, ça fait partie de mon travail, c'est un défi, pis j'apprends beaucoup là-dedans pis ça peut être stimulant. Je suis prête à tout ça, mais pas à avoir l'impression qu'on se fout de ma job pis que les gens voient pas son importance. Ça, j'ai trouvé ça difficile. (P12.EF)

Pour les deux autres participantes ayant mentionné que leur vision de l'enseignement a changé, les raisons sont également personnelles. Pour l'une (P17.EFET), c'est principalement en raison de ses études au deuxième cycle et pour l'autre (P14.A), c'est plutôt de découvrir l'impact des réponses qu'elle peut donner à des élèves lors de suppléances; la peur de ne pas les aider correctement.

4.2.4.3 L'évolution de l'insertion professionnelle

La majorité (N = 13) des participants a décrit son insertion professionnelle comme étant positive, cinq participants considèrent leur insertion professionnelle comme négative et deux participantes n'ont pas pu répondre à cette question, n'ayant pas travaillé en enseignement, alors qu'une participante n'a pas abordé la question. De même, l'une des enseignantes (P12.EF) a autant mentionné des éléments positifs que négatifs. Nous présentons donc ici, plus en détail, l'évolution de l'insertion professionnelle de nos participants.

Quelques enseignants (N = 5) considèrent que le fait de faire de la suppléance a été bénéfique dans leur carrière et dans leur insertion professionnelle. Ils ont développé leur confiance et ont appris à gérer leur stress. De plus, ils se sentent plus compétents par rapport à la gestion de classe, comme l'expliquent ces deux participants : *Côté, aussi, intégration : c'est sûr qu'à force de faire de la suppléance, à la fin de l'année, on devient plus à l'aise. C'est souvent les mêmes écoles qui t'appellent, donc c'est agréable pour ça, on sait comment ça fonctionne, on ne se perd plus dans les écoles, tout ça. Donc, ça, c'est intéressant.* (P2.EF)

Plus on en fait [de la suppléance], plus on se rend compte que bon ben faut s'enlever un certain stress. On va arriver, des fois ça ne sera pas des élèves faciles, des fois, ça va être des groupes où ça va être pratiquement parfait, des fois, va falloir voir un peu de matière avec eux, des fois, on va leur faire faire des exercices. Pis, j'ai appris à me déstresser là-dessus, à prendre de l'assurance. (P10.EF)

Des enseignants qui ont eu des contrats ont, eux aussi, vu une évolution positive de leur insertion professionnelle en enseignement. Ils ont développé une certaine aisance et se sentent plus confiants pour l'avenir. L'amélioration de leur gestion de classe, tout comme pour les suppléants, joue énormément dans ce sentiment de confiance et dans leur compétence : *Je trouvais qu'au 1^{er} contrat que j'ai eu, je posais beaucoup plus de questions que maintenant. Je suis beaucoup plus autonome. (P1.EF) C'est vraiment le contrat qui m'a donné confiance pis ça m'a permis de me rendre compte que oui, je suis compétente. (P7.EM) Au niveau de la gestion de classe, je suis à des mille et une lumières de ce que j'étais il y a deux ans. [...] J'ai connu aussi différents groupes, donc ça aide aussi. Ça me rajoute une corde à mon arc, en voulant dire : j'ai vécu ce genre de groupe-là, de dynamique, alors je sais quoi ne pas faire et quoi faire les prochaines fois. (P16.ES) Ç'a été toujours de mieux en mieux pour mes planifications, pour mon organisation, pour ma gestion de classe. J'ai appris beaucoup, en peu de temps, parce que c'était vraiment une grosse tâche. Ç'a été vraiment intéressant pis formateur. (P11.EF) Un autre fait intéressant, mentionné par deux enseignantes, est l'amélioration de l'intégration socioprofessionnelle : *Au début, j'étais plus gênée de demander des choses, mais maintenant, je sais qu'il ne faut pas que j'hésite. Il ne faut pas que j'attende. Je n'attends pas qu'ils me proposent leur aide, je vais leur demander qu'ils m'aident. (P9.EM)**

Je me voyais encore un peu comme une stagiaire, finalement, peut-être du fait que j'avais pas fini mon bac au premier contrat. Cette année, statut différent. J'étais enseignante, j'étais titulaire de deux groupes, j'étais toujours dans l'école, je participais à plein de projets avec la direction aussi. [...] Donc, le fait de t'impliquer dans l'école, dans l'équipe-école, ça améliore ton sentiment d'être un enseignant, d'être un enseignant compétent. (P6.EFET)

Les enseignants qui ont vécu une évolution négative de leur insertion professionnelle ont presque tous choisi de quitter l'enseignement. En effet, elles sont trois enseignantes sur cinq à choisir une autre voie, ce qui ne se fait pas sans difficulté : *Ça me*

confirme que ce n'est pas nécessairement ça que je veux faire dans la vie. (P5.EFET) Être obligée d'abandonner ces jeunes-là en cours de route, c'était carrément un échec. (P19.A)

Dans ma tête, je finissais mon bac pis je devenais enseignante. Pis c'était ça pis peut-être que pour combler le temps, parce qu'on ne sait pas trop à quelle fréquence on fait de la suppléance, j'aurais peut-être pris des cours, mais dans l'esprit de faire passer le temps, pas parce que je voulais faire autre chose. Mais là avec l'expérience que j'avais vécue, ça m'est arrivé en pleine face, comme... C'est comme si je me suis dit : c'est quoi ce choix-là? (P18.ET)

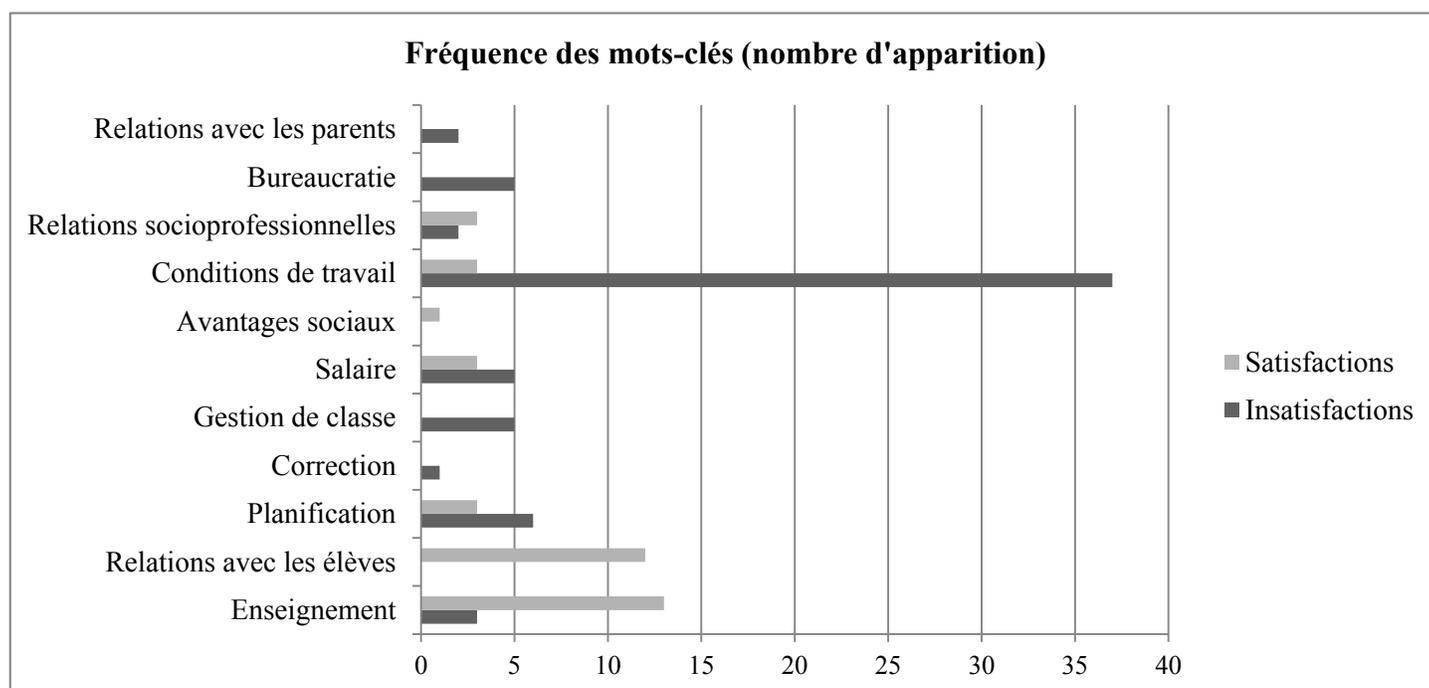
Les deux autres enseignantes ayant vécu des évolutions que nous qualifions de négatives ont des histoires différentes. La première enseignante a vécu une évolution de son insertion professionnelle en montagnes russes : *D'un point de vue plus personnel là-dessus, on dirait qu'on parle d'évolution, mais j'ai l'impression d'avoir beaucoup tourné en rond dans mes idées : bon, je sais que le placement est difficile, qu'est-ce que je dois faire avec ça, est-ce que je me réoriente? On dirait que ça, je ne suis jamais sortie de cette boucle-là. (P17.EFET)* La deuxième enseignante, comme nous l'avons mentionné à l'introduction de cette section, est la participante qui se retrouve dans les deux catégories. Effectivement, elle fait partie de ceux qui ont eu une évolution positive, grâce à son intégration socioprofessionnelle dans le milieu scolaire et l'amélioration de ses compétences, par contre, elle a vécu une désillusion du système qui développe chez elle des questionnements quant à sa place comme enseignante : *Je trouve qu'on nous en demande de plus en plus pis qu'on nous en reconnaît de moins en moins. [...] Fac, ça, ç'a été ma grosse désillusion pis ça me fait maintenant me poser beaucoup de questions. (P12.EF)*

4.2.5 Les satisfactions et les insatisfactions personnelles

Les participants à notre recherche étaient ensuite invités à nommer les satisfactions et les insatisfactions que leur procure leur emploi en enseignement. Les participants qui n'enseignent pas ont également nommé ces éléments. Dans cette section, nous étayons donc les satisfactions et les insatisfactions personnelles des participants, en commençant par une figure (la figure 8) qui présente la fréquence des mots-clés, c'est-à-dire le nombre d'apparition de chacun des éléments. D'un seul coup d'œil, nous pouvons constater que les

conditions de travail constituent la plus grande insatisfaction. La plus grande satisfaction est l'enseignement en général, suivi de très près par les relations avec les élèves. Voyons maintenant en détail les satisfactions et les insatisfactions personnelles procurées par le métier d'enseignant.

Figure 8 : Satisfactions et insatisfactions personnelles (ayant été nommées par les participants) procurées par le métier d'enseignant



4.2.5.1 Les satisfactions personnelles

Les satisfactions personnelles procurées par le métier d'enseignant chez nos participants sont principalement reliées à la tâche elle-même et à la relation avec les élèves. Les relations socioprofessionnelles, avec les autres enseignants et les membres du personnel de l'école, sont aussi des relations qui procurent de la satisfaction chez les enseignants rencontrés. Enfin, le salaire, les conditions de travail ainsi que les avantages sociaux figurent aussi parmi les satisfactions de nos participants, mais en plus faible proportion. Nous présentons ici les propos de ces derniers, relatifs aux satisfactions, en ordre d'importance.

- **L'enseignement**

La satisfaction personnelle évoquée le plus de fois dans nos entrevues est l'enseignement. En effet, plusieurs enseignants ont répondu de façon spontanée à la question en disant tout simplement : *Mes satisfactions, c'est le fait d'enseigner point.* (P12.EF) ou encore : *J'adore ça enseigner, c'est super le fun!* (P1.EF) Plus précisément, les enseignants (N = 11) apprécient être devant une classe, partager des connaissances et faire cheminer les élèves dans leur matière : *La plus grande [satisfaction], c'est vraiment la réussite des élèves, la progression.* (P7.EM) *J'aime enseigner, j'aime transmettre, oui, des maths, mais transmettre de moi-même aux jeunes, j'ai toujours aimé ça.* (20.ET) *De se dire qu'à la fin de la journée ou à la fin de l'année, ils vont avoir réussi à faire quelque chose. [...] Ça, c'est vraiment valorisant.* (P13.EUS) *Tu rentres en tant que prof, je veux dire, tu es en avant d'une classe, tu enseignes ta matière, tu enseignes à des élèves, à des ados, que c'est ça que tu voulais, peu importe, tu enseignes, c'est ça la satisfaction. C'est de faire partie du développement d'une société, si on peut parler comme ça. Ça, c'est satisfaisant.* (P16.ES)

De même, deux enseignants ont mentionné qu'ils aimaient la stimulation intellectuelle procurée par l'enseignement : *C'est un emploi qui est très valorisant. Plus c'est exigeant, plus c'est valorisant pis stimulant, surtout. C'est stimulant. C'est le mot que je retiendrais, parce que ça n'arrête pas, tu peux pas arrêter pendant une seconde.* (P11.EF) *Le défi intellectuel que ça apporte aussi. Je ne m'ennuie pas, y'a pas une seconde où je m'ennuie dans ce travail-là.* (P12.EF)

- **Les relations avec les élèves**

La deuxième satisfaction personnelle procurée par le métier d'enseignant chez nos participants est la relation avec les élèves. Les enseignants ont soulevé les discussions qu'ils peuvent avoir avec ceux-ci, de même que le sentiment d'être appréciés. De plus, les enseignants sont satisfaits, à cet égard, lorsqu'ils ont pu aider un élève, de par leurs conseils ou leur enseignement : *Le contact avec les élèves aussi, des fois qu'on crée, toute la relation avec les élèves, l'impression de pouvoir les aider ou de pouvoir discuter avec eux, c'est vraiment une satisfaction.* (P12.EF) *À la fin de l'année, y'en avaient qui pleuraient, ils*

ne voulaient pas que ça se finisse, donc j'ai vu qu'ils étaient attachés à moi, c'est vraiment satisfaisant. Toute la relation qui se crée dans une année, ça, c'est vraiment très enrichissant. (P7.EM) Ce qui est satisfaisant, je pense que c'est le pourquoi j'étais allée en enseignement au départ, je pense que c'est la relation avec les élèves. (P5.EFET) Pis je donnais aussi des cours privés pis j'adorais ça, la relation plus individuelle, ça, j'aimais ça. (P18.ET) Un bel échange dans une classe, c'est satisfaisant. Ou quand tu as une connexion avec un élève. Ou des fois un élève qui t'attend à la fin du cours et qui te communique quelque chose par rapport à sa vie privée. [...] Là, le côté humain prenait tout son sens. (P19.A)

Il est intéressant de présenter les propos d'une enseignante, qui enseigne maintenant au primaire et qui explique la comparaison entre les niveaux, par rapport à la relation avec les élèves :

Le primaire est beaucoup plus valorisant au niveau de ta relation avec les élèves. C'est des enfants pis souvent ils sont beaucoup plus expressifs. Oui, il y a des élèves de primaire qui vont être turbulents pis qui vont vouloir « t'envoyer promener », il y en a, mais le ratio est beaucoup moindre qu'au secondaire. Pis, même si mettons un élève du secondaire va avoir aimé ton cours ou va avoir trouvé ça super intéressant, il ne viendra pas te le dire, ou très peu, très rarement, tandis qu'un élève du primaire... J'ai fait de la suppléance une journée, dans une classe, il y a une petite fille qui est venue se coller sur moi pis elle m'a dit : j'aimerais tellement ça que tu sois notre professeure tout le temps! Ils sont beaucoup plus positifs pis reconnaissants. On dirait que les élèves au primaire, ils n'ont pas l'espèce de filtre ou l'espèce de : j'ai besoin d'être cool pis de pas aimer le prof. Donc pour ça c'est vraiment... je trouve que c'est plus positif. Ça rend la tâche d'enseignement plus facile, je trouve, parce que justement tu as beaucoup plus de reconnaissance de la part des élèves. (P13.EUS)

- **La planification**

Trois enseignantes ont mentionné la planification comme étant une satisfaction personnelle quant à leur métier. Il est intéressant de constater que ces trois participantes proviennent du champ d'enseignement français. Elles apprécient particulièrement la conception des activités d'enseignement-apprentissage, comme le soulignent deux d'entre elles, qui sont d'ailleurs encore aux études dans le but d'approfondir leurs connaissances en

didactique : *Dans mes satisfactions personnelles, oui enseigner, mais aussi tout le travail de conception d'une activité, ça c'est quelque chose qui m'intéresse beaucoup. Je travaille là-dessus, sinon, je ne serais pas au deuxième cycle!* (P17.EFET) *Ce que j'aimais vraiment c'était concevoir des activités d'enseignement-apprentissage, ça, j'aimais vraiment.* (18.ET)

- **Les relations socioprofessionnelles**

Les relations socioprofessionnelles ne sont pas apparues comme étant une grande satisfaction personnelle chez nos participants, bien qu'elles ne soient pas nécessairement des insatisfactions. Seulement deux enseignantes nous ont exprimé leur satisfaction à cet égard, puisqu'elles se sont senties bien accueillies dans leur milieu, ce qui semble être un élément important pour elles : *Satisfaction du travail d'équipe avec les collègues. Autant de voir que j'ai été bien accueillie, mais que moi aussi j'ai été capable de bien m'insérer dans cette équipe-là. Des fois quand tu es un peu plus timide, un peu plus gênée, ça t'inquiète, mais finalement, ç'a super bien été!* (P6.EFET) *C'est sûr que les collègues de travail, toute l'ambiance, les gens sont généreux de leur temps. Tout ça, c'est positif. [...] J'avais une bonne relation aussi avec les psychoéducateurs. Tout ce qui est entre collègues, ça allait bien.* (P20.ET)

- **Les conditions de travail**

Les conditions de travail ne font pas partie des satisfactions de nombreux enseignants. En effet, seulement trois d'entre eux nous ont dit que ces dernières étaient un élément de l'enseignement qui leur procurait de la satisfaction personnelle. Toutefois, les trois raisons sont différentes, selon les situations des participants. D'abord, un participant nous a parlé de son horaire de travail, au moment de l'entrevue : *En ce moment, quatre jours par semaine, je suis en congé le mercredi. J'ai des petites choses à faire, mais c'est rien. Je ne peux pas demander mieux côté conditions de travail en ce moment!* (P1.EF) Ensuite, une autre participante a aussi abordé l'horaire de travail, mais dans une vision plus générale : *J'aime bien les horaires. On parle d'été, mais c'est vrai que c'est plaisant d'avoir des congés en été pis c'est vrai que c'est des beaux horaires l'enseignement.* (P12.EF) Puis,

la troisième participante est la seule participante à considérer les conditions de travail d'un suppléant comme étant une satisfaction. Elle apprécie la flexibilité des horaires : *C'est sûr que si je parle encore de la suppléance, ben l'avantage c'est quand même la flexibilité de pouvoir faire autre chose au travers. Comme si tu poursuis des études, si tu fais une maîtrise, un autre diplôme de deuxième cycle, la suppléance te permet quand même une certaine flexibilité dans ton horaire.* (P5.EFET)

- **Le salaire**

Seulement trois enseignants ont mentionné que le salaire était pour eux une satisfaction personnelle, pour des raisons différentes. Deux enseignants nous ont mentionné qu'ils étaient satisfaits de leur salaire, tout en ajoutant un léger bémol. Étant donné l'instabilité procurée par la suppléance, les enseignants considèrent leur salaire intéressant, lorsqu'ils travaillent, comme l'explique cette participante : *C'est agréable quand t'en fais plusieurs [périodes de suppléance] de constater que ta paie, c'est quand même acceptable, très bien.* (3.EUSET)

La troisième enseignante ayant mentionné le salaire comme une satisfaction le voit plutôt comme quelque chose de secondaire, pourvu qu'elle soit heureuse : *Moi le salaire, ça ne me dérange pas, dans le sens que je fais qu'est-ce que j'aime. Même si j'ai pas une tâche complète, l'important c'est que je fais le métier que j'ai toujours voulu faire.* (P9.EM)

- **Les avantages sociaux**

La dernière satisfaction personnelle à avoir été mentionnée par nos participants regroupe les avantages sociaux. Bien qu'un seul participant les ait abordés, nous considérons son intervention comme pertinente puisqu'il s'agit d'un enseignant qui ne travaille pas au Québec : *J'ai un ordinateur professionnel. Ils m'ont fourni un MacBook Pro personnel et un iPad. J'ai les assurances totales. Par exemple, je pourrais me blesser en ski dans les Alpes pis les assurances vont me les rembourser. C'est le genre d'affaires qu'ils fournissent dans l'Ouest [canadien].* (P4.EUS)

4.2.5.2 Les insatisfactions personnelles

Pour ce qui est des insatisfactions personnelles procurées par le métier d'enseignant chez nos participants, les conditions de travail arrivent très loin devant les autres insatisfactions. Vient ensuite la planification puis, à des niveaux comparables, les enseignants ont nommé la gestion de classe, le salaire ainsi que la bureaucratie. L'enseignement a été nommé quelques fois chez nos participants, tout comme les relations avec les parents et les relations socioprofessionnelles. La dernière insatisfaction personnelle nommée par nos participants est la correction. Nous présentons en détail ces insatisfactions, en ordre d'importance.

- **Les conditions de travail**

La principale insatisfaction des participants à notre recherche, comme le montrait la figure 8, est apparue à 37 reprises dans les entretiens; il s'agit des conditions de travail. Plus précisément, ils sont quinze enseignants à avoir mentionné cet élément comme une grande insatisfaction. Les conditions de travail englobent divers éléments : la difficulté de se projeter dans l'avenir, la précarité, les conditions de travail en général et le manque de valorisation de la profession.

Six enseignants ont exprimé leur insatisfaction à l'égard des conditions de travail par rapport à l'impossibilité de faire des projets d'avenir en raison de l'incertitude de l'emploi. L'achat d'une maison ou l'agrandissement de la famille sont des sujets qui apportent beaucoup d'anxiété chez nos participants. Dans un même ordre d'idées, ils dénoncent le fait que l'ancienneté ne soit pas cumulable d'une commission scolaire à une autre. Ainsi, ils ressentent une grande pression à choisir un lieu de résidence permanent : *C'est un élément majeur parce que, c'est ça, quand t'achètes une maison, tu veux avoir de l'argent de façon constante. (P8.A) On veut faire des investissements, on veut acheter des choses, mais on ne sait jamais, on peut pas prévoir à long terme. Comme là, on veut des enfants, mais faut que j'aie un contrat, sinon je ne serai pas payée. C'est ça que je trouve dur. [...] On peut jamais se projeter dans l'avenir, donc je trouve ça difficile. (P7.EM) Comment c'est fait les commissions scolaires au niveau de la mise en candidature, il faut que tu choisisses, dans le fond, quasiment l'endroit où tu vas travailler toute ta vie. Donc*

ça, c'est difficile, parce qu'une fois que tu commences dans une commission scolaire, tu perds toute ton ancienneté quand tu changes de commission scolaire. [...] C'est pas encourageant, zéro. (P16.ES) Là, je vois ça pis ça me fait peur. [...] Tu peux pas dire, baser ça sur une année pis let's go je pars pour une maison! (P2.EFET)

L'ancienneté est pas la même au secondaire et aux adultes. Donc, faut faire un choix. On peut faire un peu des deux comme je fais depuis un an, mais en faisant de la suppléance à un et à l'autre, je refuse une tâche plus importante dans un. Mais l'ancienneté est pas cumulative, c'est pas la même. Donc, faut se brancher. [...] C'est un autre dilemme qu'on a : les choix d'écoles, de commissions scolaires. Parce que là, si je déménage dans deux ans, ben là, je recommence à zéro en ancienneté ailleurs. Toujours embêtant. (P1.EF)

Neuf enseignants ont exprimé une grande insatisfaction par rapport à la précarité. Ne pas avoir d'emploi, avoir un travail sur appel, retrouver l'insécurité à tous les débuts d'année ou devoir quitter la région pour travailler; tout cela alourdit énormément les conditions de travail dans lesquelles doivent travailler nos enseignants débutants : *C'est sûr que, insatisfaction, il y a l'instabilité, le peu d'emplois disponibles. Comme je disais, c'est assez occasionnel, sauf à la fin de l'année scolaire, qu'on m'appelle pour faire des suppléances. Fac, c'est difficile de vivre de ça. (P5.EFET) Insatisfaction : je pourrais peut-être dire comme j'ai dit tantôt, c'est d'avoir besoin de t'exiler pour travailler ou d'avoir à chercher... que ce soit si compliqué d'avoir un contrat intéressant. (P11.EF) J'aimerais vraiment ça, mais c'est l'incertitude que je suis incapable de vivre avec ça. Le fait d'être sur appel, de pas savoir, de savoir toujours à la dernière minute quand tu travailles. Pis de te ramasser... tu peux te ramasser avec n'importe quoi. (P8.A) C'est plate quand tu te reposes toujours les mêmes questions chaque année : Est-ce que je vais avoir une job? Est-ce que j'en n'aurai pas? Pis où est-ce qu'elle va être ma job? Est-ce qu'elle va être genre à trois heures d'ici ou pas? (P20.ET)*

Je ne le sais pas où je vais me ramasser l'année prochaine, j'en ai aucune idée. Des fois quand on commence une année, on se fait offrir tel contrat pis là on dit : c'est un petit pourcentage, est-ce que je l'accepte? Tout d'un coup qu'il y a autre chose? [...] On se sent aussi que si on choisit ça pis qu'il y a quelque chose qui s'offre c'est comme si on avait peut-être raté la voie qu'on aurait suivie pour le restant de notre vie pis on aurait été contente. [...] Mais là, y'a peut-être plus rien dans cette commission scolaire là, tu te ramasses que tu n'as plus d'emplois, tu te ramasses avec

des conditions un peu... pas géniales... c'est-à-dire de te lever à 7h du matin, d'avoir un lunch prêt si jamais on t'appelle pour rentrer. Pis des fois, t'as pas de suppléance, donc qu'est-ce que tu fais de ta journée? T'es en attente, donc t'as l'impression de ne rien faire, pis des fois si tu n'accumules pas assez d'heures pour le chômage, ben t'as un emploi du soir, parce que là, tu te dis : je vais me garder le jour pour de la suppléance. [...] Ça, c'est vraiment insécurisant. On veut travailler pis l'argent aussi, faut qu'elle rentre. Ça, c'est difficile à vivre. Au moins cette année, je sais que je travaille à 100 %, fac si j'ai rien je peux avoir du chômage, comme j'ai eu cette année, j'ai eu une petite partie de chômage, fac ça c'est sécurisant pour un trois mois, quatre mois qui suit, tout dépendant... ça, c'est sécurisant. Mais après ça, on retombe quand même dans l'insécurité, donc c'est vraiment la fluctuation, c'est stressant. (P16.ES)

Ce serait beaucoup plus plaisant de pouvoir dire en arrivant sur le marché du travail que les possibilités d'avoir un temps plein sont avant une dizaine d'années et plus. Donc, oui, ça, c'est une insatisfaction. Le fait de se promener de groupe en groupe aussi, de ne pas pouvoir dire que pendant une certaine période de temps relativement longue, on peut progresser avec des élèves pis s'assurer qu'on fait vraiment une différence, parce qu'en étant là 75 minutes, on n'a pas l'impression de faire une différence. (P10.EF)

Insatisfaction, je pense que c'est la suppléance. C'est plate de dire : j'ai fait quatre ans d'université, pis là de dire, je suis même pas certaine de travailler en septembre. C'est dommage au début, après ça finit toujours par déboucher je pense. Ok, je vais me mettre disponible toute la semaine, mais là, si j'ai pas de suppléance cette semaine-là, je fais quoi, comment pour manger. Ok, ben là, trouve un emploi... un moment donné, tu finis par avoir un petit contrat, fac là t'es épuisée parce que tu travailles trop. (P2.EFET)

Cinq enseignants ont exprimé une insatisfaction par rapport au temps qu'ils doivent investir dans leur travail et à tous les rôles que doivent occuper les enseignants : *Ma première tâche à 100% c'était du secondaire 1, j'en avais jamais fait... Je ne faisais rien d'autre de ma vie.* (P1.EF) *Quand tu as huit troubles dans ta classe, fac là faut que tu gères ça pis là, la TES qui te dit : parle pas de telle façon. Pis tu as la rencontre de parents : ah mon enfant... Il y a tellement de paramètres, je veux dire, il faut comme quasiment être une machine!* (P19.A) *Des fois, on en demande peut-être trop à l'enseignant : il joue le rôle de pédagogue, mais c'est le travailleur social, pis... il fait tout!* (P2.EFET)

Je suis payée sur 50 périodes, j'en enseigne 39, ça me laisse dix périodes d'une heure, donc une heure par jour à peu près qui devrait être consacrée à faire ma planification. Avec une heure par jour, 212 élèves, six planifications pis même plus que ça, parce que j'ai des multiniveaux... Je ne peux pas arriver avec une heure par jour. C'est impossible que j'y arrive. Pis là, là-dedans, t'as pas compté : faut que j'appelle les parents, j'ai des rencontres de direction, j'ai l'organisation de la rentrée, des comités... Fac tu te dis, ok après ça, quand je fais le calcul : combien d'heures j'ai réellement travaillé? Combien de temps j'ai passé à la maison? Pis que tu compares à un salaire de serveuse, tu te dis : je suis payée plus cher, serveuse, zéro formation, qu'avec mon cinq ans d'université en poche. Avec toutes les exigences qu'on demande de plus en plus aux enseignants, le fait qu'on parle d'évaluer les compétences, ça ne va pas avec une valorisation de ta profession. [...] Quand tu dis après ça que tu veux un enseignement de qualité pis qu'on travaille pour l'intimidation pis le décrochage scolaire, pis tu veux que les gens s'impliquent. Tu dis comment, est-ce qu'avec 36 élèves dans ma classe ou mettons au primaire 212 élèves par semaine que je vois, comment tu veux que je cible l'enfant qui est à risque de décrocher? Les jeunes qui sont intimidés? Les troubles d'apprentissages? Les troubles à la maison? Les... Comment je peux faire tout ça pis faire ma planification avec une heure par jour? (P13.EUS)

À mon avis, il y a trop d'heures, on nous en demande trop, la tâche est beaucoup trop lourde, surtout en français. Y'a une injustice quelque part, qui vient dans les conditions de travail, pis y'a une quantité de travail qui est faite et qui n'est pas reconnue pis ça c'est fâchant. Pis j'ai travaillé avec des profs qui ont dû s'investir dans l'école, l'ont fait de leur plein gré, mais par rapport à la tâche qu'ils avaient, avaient à s'investir pis qui ont fait des 30-40-50 heures en dépassement de tâche. Pis tout ce qu'ils ont eu en échange c'est : ah ben, tu n'es pas obligé de venir surveiller dans les périodes d'exams, tu peux rester chez toi, faire ton travail. Fac ils ont eu le même travail de correction, mais ils ont gagné le droit de le faire chez eux! Un moment donné, c'est quoi? C'est pas des belles conditions de travail ça! (P12.EF)

De plus, trois enseignants nous ont exprimé leur insatisfaction par rapport aux conditions de travail en général et à ce qu'ils doivent vivre au quotidien : *Je sais que je veux être prof, je sais que je veux enseigner pis que j'adore ça, mais de savoir qui faut commencer à se vendre, pis aller porter [des cartes]. [...] C'est vraiment le côté plate que j'aime pas. (P2.EFET) Les conditions, c'est insatisfaisant quand t'as pas de contrat, parce que t'en as pas de conditions. Tu fais de la suppléance pis c'est tout. T'as pas de conditions autres que ça, autres que ton salaire payé à la période. (P7.EM) Je trouve tellement que*

nous autres, on est amené à s'adapter à tout. Faudrait toujours être disponibles à tout, dire oui à tout. J'ai vraiment l'air accablée, mais je trouve que c'est des gros défis. C'est des gros défis! [...] Nous autres, je trouve qu'il faut tout le temps se battre, pis avoir l'air disponibles, avoir l'air prêts à tout, pis s'adapter à tout, se retourner sur un dix cent. (P3.EUSET)

Ensuite, une enseignante a également exprimé son insatisfaction à l'égard du manque de valorisation et du peu de reconnaissance qu'elle reçoit : *La valorisation qui vient avec l'enseignement, la tâche qu'on demande aux enseignants. Parce que le salaire comme tel, ça ne me dérange pas qu'il ne soit pas si élevé, mais pas pour tout ce que je travaille, pis pour la reconnaissance... Un moment donné, c'est trop, je suis prête à accepter un de ces éléments-là, par exemple un salaire pas si élevé, mais pas avec tout ce qu'on me coupe, ce qu'on m'enlève.* (P12.EF)

Enfin, deux enseignants nous ont dit qu'ils avaient ressenti un malaise après avoir vécu des situations conflictuelles dans des écoles privées : *La direction m'a demandé, dans la première école où j'étais, de faire passer une élève qui coulait. [...] « Non, non, elle passe, si tu veux avoir une chance de revenir ici... » Je l'ai fait passer...* (P1.EF) *Si je sors un élève, ils [les directeurs] peuvent, peut-être pour ne pas déplaire [aux parents], juste annuler ma décision.* (P4.EUS) Ces deux enseignants se sont sentis coincés et ont dénoncé cette façon de procéder.

- **La planification**

Pour le quart des participants rencontrés (N = 5), la planification est une insatisfaction personnelle procurée par le métier d'enseignant. La charge de travail provenant de cette tâche est l'élément qui rend nos enseignants insatisfaits, comme l'explique cette participante : *Pour avoir de l'éthique, mettons, en secondaire 1-2, c'est deux fois/cycle. Fac pour avoir une tâche pleine en éthique, ça te prend à peu près douze groupes. Douze groupes, c'est douze planifs, c'est de la paperasse, c'est de la gestion d'évaluation, c'est... Mais si je veux avoir une tâche pleine, c'est ça que j'ai besoin d'avoir. Ça aussi c'est lourd.* (P13.EUS)

De plus, pour l'enseignante P15.ET, l'insatisfaction liée à la planification venait du fait qu'elle devait suivre la planification de l'enseignant qu'elle remplaçait, ce qui n'était pas évident. Enfin, la participante P17.EFET explique son insatisfaction de la planification par rapport à la concertation qu'elle doit avoir avec les autres enseignants, qui n'ont pas nécessairement la même vision qu'elle de l'enseignement de la grammaire.

- **La gestion de classe**

La gestion de classe est une autre insatisfaction personnelle que plusieurs (N = 5) ont mentionnée. Ils nous ont parlé des difficultés rencontrées quant à certains groupes d'élèves turbulents et à l'énergie que cette gestion demande à l'enseignant. De plus, étant de jeunes enseignants, ils ont dénoncé le roulement de personnel qu'ils doivent subir, entraînant d'autres difficultés de gestion : *Pis ça demande de l'énergie, parce que tu rentres dans ta classe pis c'est pas une heure et quart qui est nécessairement plaisante. (P12.EF) J'étais le 6^e, disons, le 5^e prof à passer, à la fin septembre. Puis là, j'essaie d'appliquer mes règles de classe, ça ne marche pas. (P1.EF) Déjà pour moi, c'était énorme. C'est sûr que je commençais! C'est normal que ça soit plus difficile, mais je ne faisais que de ça... Que de ça, tout le temps. Je travaillais toute la journée pis rendue le soir, je planifiais. Pis vu que j'avais de la difficulté, ben là il fallait que je planifie encore plus! Pour être sûre d'avoir le contrôle de ma classe. (P20.ET)*

Suppléance, tu joues à la police. Je n'ai pas eu l'occasion d'avoir des belles conversations avec les élèves, comme j'ai eu peut-être plus en stage, ou susciter leur curiosité. [...] J'ai la belle image d'un beau groupe de quasiment juste des gars de secondaire 2, j'ai su à la fin de l'année qu'il y avait beaucoup de suppléants qui refusaient quand c'était ce groupe-là. Finalement, je n'étais peut-être pas si pire! Il n'y a personne qui s'est battu quand j'étais là, mais quand t'as l'impression d'être toujours en survie justement pis que ton seul but c'est que personne ne se batte. Fac ça... l'insatisfaction c'est que finalement tu ne fais pas d'enseignement. (14.A)

- **Le salaire**

Le quart des participants à notre recherche (N = 5) ont mentionné que le salaire était une insatisfaction personnelle procurée par l'emploi d'enseignant. La problématique

dénoncée par les enseignants est en lien avec la précarité. Ils dénoncent le fait d'avoir un contrat qui ne représente pas 100 % du salaire d'un enseignant, mais qui demande presque autant d'énergie, empêchant alors l'enseignant d'occuper un autre emploi pour pallier le petit salaire reçu : *Mon premier contrat à 30 %, je faisais plus d'argent à tondre du gazon. (P1.EF) 41 % de tâche, ça me donnait 41 % de salaire. Sauf que vu que j'avais trois niveaux, je faisais beaucoup de travail, plus que 41 %. (P19.A)*

Ça aussi c'est une réalité en enseignement, de se dire : faut que je sois à l'école de 8 à 4, de 9 à 4, peu importe, mais j'ai juste un 60 % ou un 70 % de tâche, faut que je fasse ma planification en plus. C'est trop lourd pour que je me prenne un emploi de plus, mais c'est 64 % d'un salaire à 35 000 \$ en partant... Ce n'est pas assez pour subvenir à tes besoins. Au moment où tu commences à avoir un petit plus de dépenses ou un imprévu, ben tu te retrouves un petit peu plus coincé à la gorge. (P13.EUS)

- **La bureaucratie**

La bureaucratie est un élément qui a été mentionné autant de fois que la gestion de classe et le salaire comme étant une insatisfaction. Par contre, seulement trois enseignants considèrent la bureaucratie comme une insatisfaction. Deux enseignantes ont dénoncé les tâches autres que l'enseignement qui leur étaient imposées et qui alourdissaient leur travail : *Je trouve qu'il y a beaucoup de tâches connexes, je trouve que ça ne finit plus. Un enseignant, ça ne fait pas juste enseigner, c'est tout ce qu'il y a autour que moi j'aime moins. [...] Tout ce qui est autour : rencontre avec la direction, les rencontres de comités, je trouve ça long. J'aime moins ça. (P7.EM)*

C'est plus comme la bureaucratie scolaire. Dans le sens... Des pédagogiques que t'es assis sur ta chaise pis que t'as l'impression qu'on n'a rien avancé parce qu'on a juste jaser pis le monde a chialé tout le long. [...] Finalement, on arrive chez nous pis on n'a pas avancé dans nos affaires. Alors que... Ils pourraient au moins nous prévoir du temps. Si les réunions étaient vraiment efficaces, après ça, on passe à un autre appel pis on fait nos affaires. (P9.EM)

La troisième enseignante qui considère la bureaucratie comme une insatisfaction l'a mentionnée à l'inverse des deux autres. Effectivement, pour ces dernières, la bureaucratie prenait trop de place dans leur tâche, alors que pour elle (P3.EUSET), la bureaucratie n'a

pas été assez présente, lors de ses premières journées, ne se sentant pas outillée et encadrée : *L'insatisfaction, c'est justement relié à quand tu commences, je trouve que tu manques d'outils, d'outils comme on dit institutionnels. Là-dessus j'ai été insatisfaite. Puis aussi par rapport à ma paie, au début qu'ils perdent mes trucs, tout ça, ben, ça, j'ai été insatisfaite.* (P3.EUSET)

- **L'enseignement**

Alors que l'enseignement proprement dit était la satisfaction personnelle nommée le plus de fois, trois enseignantes l'ont nommé comme étant une insatisfaction. Pour la première, qui a quitté le domaine, c'est un sentiment personnel qui est à l'origine de cette insatisfaction : *Je me sentais pas bien devant une classe, je n'aimais vraiment pas ça.* (P8.A) Pour les deux autres, qui ont également quitté l'enseignement, cette insatisfaction vient du milieu de l'enseignement et du manque d'impact qu'elles pouvaient avoir dans ce milieu :

Je suis rentrée en enseignement... on a tous un peu une vision utopique : on veut sauver le monde. C'est correct là, je ne veux plus changer le monde, je me suis parlé! Mais j'aimerais ça au moins pouvoir un peu changer l'organisation. [...] Je trouve qu'en éducation c'est tellement une grosse machine, c'est tellement gros, les commissions scolaires pis le ministère, t'as vraiment juste de l'effet sur ta classe pis encore t'as vraiment plein de balises. [...] Pis je le sais que tu as de l'effet sur les élèves, tu le vois juste pas. Tu le vois un peu quand ils sont là, mais t'as de l'effet sur toute leur vie, mais c'est peut-être pas assez finalement. Je pense que j'ai peut-être besoin d'avoir plus de concret. C'est ça... de pas avoir l'impression de pouvoir changer la machine dans laquelle t'es, ça, c'est vraiment quelque chose qui... tous mes papillons sont morts. (P14.A)

Je ne sais pas... en tout cas, je trouve que notre relève de demain, il faudrait que ça soit mieux pour eux. C'est ce que je trouve. De plus en plus les jeunes... J'avais une classe, la majorité coulait, c'était sûr. Qu'est-ce que tu fais avec ça? Je ne savais pas quoi faire pour eux. Je me disais : il y a certainement mieux qu'on peut faire pour eux. Pourquoi ils coulent? Parce qu'on leur a fait passer leur sixième année probablement. Est-ce qu'ils la passaient vraiment leur sixième année? Je ne le sais pas! Mais là, ils sont avec moi en secondaire un pis on va essayer de compenser. Mais essayer de compenser, compenser, compenser... qu'est-ce que ça donne?

Quel genre d'adultes que ça va donner? J'en n'ai aucune idée! Pis je le sais que ce n'est pas juste en math... (P20.ET)

- **Les relations avec les parents**

Pour deux enseignantes, les relations entretenues avec les parents sont des insatisfactions procurées par le métier d'enseignant. Les deux ont des insatisfactions quant à la responsabilité que leur imputent des parents lors de l'échec d'un élève : *C'est sûr que des fois il est arrivé qu'il y a des élèves qui ne sont pas contents de l'évaluation, ils ont coulé, peu importe, pis là ils te ramènent ça : c'est la faute du prof, pis là les parents suivent le fils pis là t'as à gérer ça. (P16.ES) Mais y'a les parents aussi, il ne faut pas penser que... Je pense que ce qui est difficile avec l'enseignant c'est que, souvent, l'échec d'un élève ça va être : ah c'est de ta faute. Le parent... Je pense que c'est la déresponsabilisation du parent qui va plus m'inquiéter. (P2.EFET)*

- **Les relations socioprofessionnelles**

Deux enseignantes ont mentionné comme insatisfaction personnelle les relations socioprofessionnelles. L'une d'elles parce qu'elle a vécu une mauvaise expérience dans une école et l'autre, car elle a l'impression de ne pas avoir la même vision de l'enseignement que ses collègues, rendant son intégration socioprofessionnelle parfois difficile : *Il y avait beaucoup de tensions. Les enseignants étaient comme beaucoup au bord de la crise de nerfs, fac c'est sûr que ça crée pas un milieu [intéressant]. Quand tu as tous les autres enseignants, qui sont d'expériences, qui se plaignent à côté de toi, ça ne t'encourage pas vraiment. (P19.A)*

Je dirais aussi dans le même ordre d'idées, il y en a beaucoup qui vont être dans la défense de leurs droits personnels, au détriment des élèves, ça c'est quelque chose qui vient beaucoup me chercher. Je savais que ce serait quelque chose en enseignement, quand je me suis lancée dans mon bac, mais je dirais je ne l'ai pas encore vécu de manière très intense, mais je sais qu'il y a toujours toutes sortes de choses, tout le temps en enseignement, des moyens de pression, des ci, des ça... Je ne suis vraiment pas le genre de personne à embarquer là-dedans, j'ai l'impression d'être à contrecourant, dans un peu une idéologie que tout le monde est un peu

d'accord sur les mêmes idées. Puis, j'arrive là-dedans puis j'ai l'impression que je détonne un peu. (P17.EFET)

- **La correction**

La dernière insatisfaction a été nommée par une seule participante. En effet, une seule enseignante nous a exprimé son insatisfaction à l'égard de la charge de travail procurée par la correction : *C'est long faire la correction. Fac ça aussi c'était très exigeant pis un peu insatisfaisant finalement. (P19.A)*

4.2.6 La stabilité assurée par l'emploi

Après nous avoir fait part de leurs satisfactions et de leurs insatisfactions, les participants à notre recherche étaient invités à discuter de la stabilité assurée par leur emploi. Pour déterminer si leur emploi est stable, nous demandions aux participants le type de poste qu'ils occupent, s'ils considèrent leur emploi comme étant stable et s'ils doivent occuper un autre emploi pour subvenir à leurs besoins.

Premièrement, 90 % des participants (N = 18) ont décrit leur emploi comme étant instable. Autant les enseignants travaillant en suppléance, que les enseignants ayant un contrat et que les participants ayant quitté le domaine ont utilisé le mot instabilité pour décrire l'entrée sur le marché du travail en enseignement. Les deux enseignantes n'ayant pas décrit leur emploi comme instable sont les participantes P15.ET et P19.A. Celles-ci ont obtenu un contrat et ont ensuite quitté l'enseignement. Elles nous ont mentionné qu'elles se considéraient chanceuses puisqu'elles avaient travaillé lorsqu'elles étaient sur le marché du travail; elles n'ont pas eu à faire face à l'instabilité : *Fac moi c'est sûr que je garde un souvenir de : mon dieu... le travail abonde! Pas nécessairement... je sais que c'est faussé, mais je sais que je n'aurais pas eu de recherches à faire pour l'année suivante, finalement. (P15.ET) J'étais vraiment chanceuse de ce côté-là. [...] Oui, c'est stable sauf que ce n'est pas l'idéal non plus. C'était quand même correct. (P19.A)*

Voyons maintenant quelques commentaires de nos participants décrivant l'instabilité qu'ils vivent en enseignement : *Je n'ai pas de chiffre exact, mais je pense que je*

peux compter sur les doigts d'une main le nombre de [périodes de] suppléance que j'ai faites de septembre à décembre. (P10.EF) J'ai un emploi jusqu'au mois de juin, après ça, ben y'a rien à l'école où que je suis présentement, y'a rien pour l'année prochaine. (P16.ES) Quand tu as un contrat, t'es confortable, tu as ta stabilité, mais pour un an. Ça ne dure pas plus qu'un an, parce que c'est ça, après ça c'est à recommencer. [...] Mais quand t'as rien, c'est sûr que c'est beaucoup de questionnements, d'insécurité pis aucune stabilité. (P7.EM) C'est dur à prévoir, parce qu'on ne sait jamais. Premièrement, c'est sur appel. Deuxièmement, ils nous disent qu'il y a tellement de monde sur les listes d'attente, qu'on ne sait pas. C'est tu 10 ans avant d'avoir une permanence? C'est tu 15 ans? (P3.EUSET)

Très instable. Des semaines sans travailler, j'en ai vu. Tu travailles une période dans la semaine, puis d'autres semaines, tu dois dire non, parce que tout le monde t'appelle en même temps. Toutes les écoles t'arrachent. Mais... non, ce n'est pas stable généralement. Même là... même si j'ai été stable pendant presque trois mois, en septembre j'ai absolument rien. J'ai des promesses, mais on ne s'y fie pas. Je n'ai rien en septembre. (P1.EF)

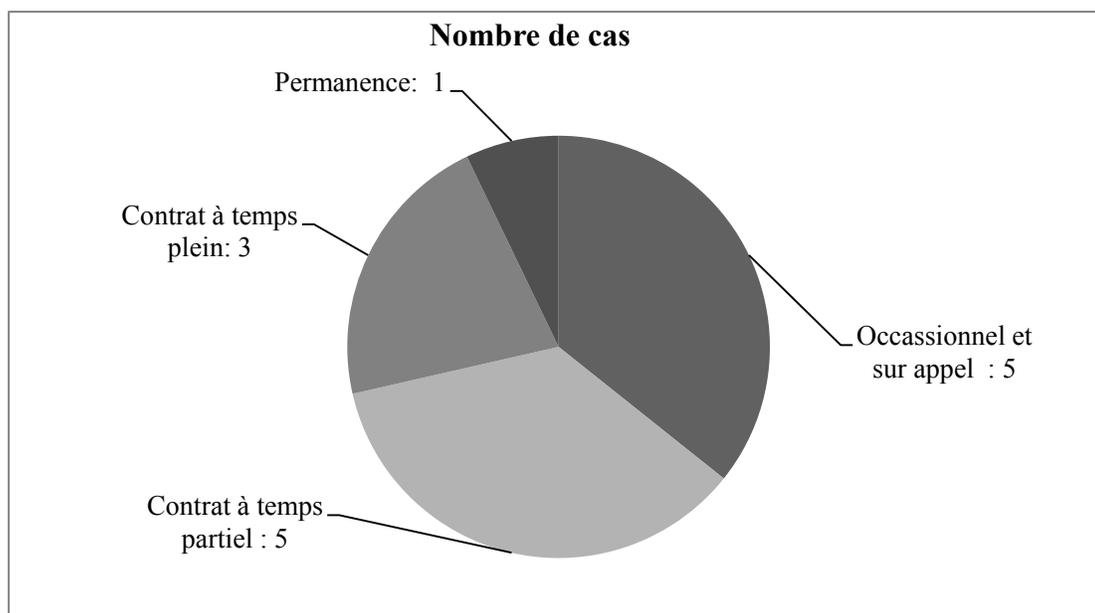
Pour ce qui est de la stabilité, c'est stable à court terme. Dans le sens où là, j'avais un contrat déterminé, je ne pouvais pas perdre mon emploi. Cette année, l'année prochaine, en fait, à partir de l'automne 2014, ce que je vais probablement avoir comme contrat, c'est un congé de maternité. La personne peut décider de revenir à l'avance si elle le veut. Donc, stabilité oui et non, dans le sens où oui le contrat va être là, mais le contrat peut se terminer plus tôt que prévu. Après ça, à long terme, stabilité zéro, parce que c'est un statut précaire, ce n'est pas un poste que j'ai. (P6.EFET)

C'était jamais, jamais garanti. [...] On m'a dit : bon ben voici un groupe, il se peut que l'enseignante revienne, mais ce n'est pas certain. À ce moment-là, elle est revenue au bout de deux semaines. Sinon la suppléance, on ne s'attend à rien, on fait notre période ou notre journée pis ça finit là. (P17.EFET)

Deuxièmement, nous avons demandé à nos participants de nous dire quel type de poste ils occupent en enseignement. La figure 9 présente ces données. Notons que nous considérons ici seulement les participants travaillant en enseignement au moment de l'entrevue. Ainsi, nous avons un total de quatorze cas. Cinq personnes occupent un emploi occasionnel et sur appel; ils font de la suppléance. Cinq personnes ont un contrat à temps partiel, allant de six périodes par cycle à un pourcentage se rapprochant du 100 %. Trois personnes ont un contrat à temps plein, c'est-à-dire une tâche représentant 100 % de la

tâche d'un enseignant, mais pour une période indéterminée ou pour un maximum d'une année scolaire. Enfin, une seule personne a un poste permanent. Notons que cet enseignant travaille dans l'Ouest canadien et nous a mentionné qu'il n'a pas l'intention d'occuper ce poste de façon permanente.

Figure 9 : Type de poste occupé par les participants travaillant en enseignement



Troisièmement, nous avons demandé à nos participants s'ils devaient occuper un autre emploi pour subvenir à leurs besoins financiers. Treize enseignants nous ont dit qu'ils devaient occuper un autre emploi, cinq enseignants nous ont dit qu'ils vivaient seulement de l'enseignement, sans occuper un autre emploi, et deux personnes n'ont jamais enseigné et donc, ne pouvaient pas répondre à cette question. Les enseignants qui doivent travailler dans un autre emploi pour combler leurs besoins financiers nous ont, par contre, fait part des difficultés qu'ils rencontrent à occuper deux emplois. En effet, ne voulant pas se priver de faire de la suppléance ou d'avoir un contrat, ils demeurent disponibles les jours de semaine pour les écoles, devant donc travailler à temps partiel les soirs et les fins de semaine. Lorsqu'ils ont des heures en enseignement, il leur arrive de travailler en journée et en soirée — au cours de la même journée — ou de faire des semaines de six ou sept jours

de travail, ce qui leur occasionne du stress et de la fatigue. De même, ils doivent travailler lors des vacances d'été des enseignants : *C'est sûr que j'avais fait un peu plus d'argent cette année-là que ce que j'avais envisagé, mais pas assez pour dire que je ne travaillerais pas durant l'été. J'ai fini, mettons on va dire le 23 juin à 11 h 30 puis à 13 h 15 je commençais au camp de jour. J'ai eu des vacances : je faisais la route de Québec à Shawinigan... C'était ça mes vacances puis après je recommence.* (P18.ET) *C'est de ne jamais avoir de fin de semaine, de ne jamais avoir de soir. [...] C'est le fait de ne pas avoir de temps ensemble [en couple] puis c'est le fait d'être toujours fatiguée et stressée. C'est ça, mai et juin, je travaillais six jours, sept soirs.* (P14.A) *Vu que j'avais un emploi très flexible puis un employeur très compréhensif, je n'avais aucun stress. Je savais que je pouvais travailler n'importe quand ou revenir n'importe quand. C'est pour ça que ça m'a permis d'essayer le monde de l'enseignement, comparativement à quelqu'un qui doit garder son autre emploi. J'étais vraiment chanceuse de ce côté-là.* (P19.A)

4.2.7 La poursuite des études

Dans le cadre de notre recherche, nous avons rencontré cinq enseignants qui sont également étudiants, trois étudiants à temps plein, deux enseignants qui ont terminé un second diplôme à la suite de leur baccalauréat et une participante qui a fait un retour aux études dans le but de se perfectionner, mais qui a tout de même quitté l'enseignement par la suite. Avec ces participants, nous avons approfondi leur retour aux études. Nous nous intéressons aux raisons qui les ont poussés à poursuivre leurs études et nous avons également voulu savoir en quoi leurs études favoriseront leur insertion professionnelle. Comme introduction à cette section, le tableau 7 présente un résumé des caractéristiques du diplôme entrepris par nos participants. Nous y constatons que deux étudiants ont entrepris des études ayant pour objectif un perfectionnement, en ce sens que leur nouveau diplôme ne leur permettra pas d'occuper un autre emploi, mais plutôt d'avoir des connaissances plus approfondies de leur domaine d'études. Cinq participants étudient en ayant comme objectif une spécialisation. Nous qualifions de spécialisation un diplôme qui permettra à l'enseignant d'avoir un autre emploi, mais dans le domaine de l'éducation. Enfin, quatre enseignants étudient dans le but de se réorienter.

Tableau 7: Caractéristiques du diplôme des participants étant étudiants

Participant	Caractéristiques du diplôme			
	Niveau de scolarité	Domaine d'études	Statut	Objectif
P1.EF	Baccalauréat	Littérature	Complété	Perfectionnement et spécialisation
P2.EFET	Maitrise	Adaptation scolaire	En cours	Spécialisation
P3.EUSET	30 crédits	Enseignement primaire	En cours	Spécialisation
P5.EFET	Maitrise	Administration et évaluation en éducation	En cours	Spécialisation
P6.EFET	Diplôme d'études supérieures spécialisées	Adaptation scolaire (difficultés d'apprentissage)	En cours	Spécialisation
P13.EUS	Certificat	Langue anglaise	Complété	Spécialisation
P14.A	30 crédits	Enseignement du français, langue première, au secondaire	Complété	Spécialisation
P15.ET	Technique	Théâtre - production	En cours	Réorientation
P17.EFET	Maitrise	Didactique du français	En cours	Perfectionnement
P18.ET	Maitrise	Orthopédagogie	En cours	Réorientation
P20.ET	Baccalauréat	Ergothérapie	En cours	Réorientation

4.2.7.1 Les raisons du retour aux études

Maintenant, voyons précisément ce que les participants avaient à nous dire sur les motifs derrière leur retour aux études. Il est important de noter que tous les enseignants ont autant mentionné des raisons professionnelles que personnelles. En effet, nous constatons qu'ils ont décidé de poursuivre leurs études principalement pour améliorer leur situation professionnelle, mais qu'ils avaient un intérêt pour le programme qu'ils ont suivi ou qu'ils suivaient encore au moment des entrevues; ils ne l'auraient pas fait s'ils n'avaient pas eu d'intérêts personnels. Nous pouvons tout de même classer les raisons professionnelles en quatre catégories.

Premièrement, quatre enseignants ont mentionné poursuivre leurs études pour essayer de travailler davantage. Ils ont décidé de compléter leur formation pour ajouter une corde à leur arc et avoir un plan B : *Y'a aussi qu'avec un bac en littérature, théoriquement,*

tu peux enseigner au cégep. Ça m'ouvre une porte de plus. (P1.EF) Ben, en fait ce qui a motivé mes choix à faire le certificat en langue anglaise, c'est le manque d'emploi en univers social. Je savais, plus le bac avançait, plus on voyait les perspectives d'emploi réelles pis plus on se disait : non, ça ne débloquera pas, on n'aura rien en sortant. Moi, je me suis retournée. (P13.EUS) J'ai décidé de m'inscrire au bac en enseignement du français, pour ajouter une matière de plus. Je me disais : si j'ai trois matières, ça peut juste m'aider en suppléance. (P14.A)

Parce que probablement que si j'avais de l'emploi en univers social, c'était mon domaine préféré, c'est sûr que j'aimerais ça. Mais là... présentement, y'a rien. Donc, j'ai pas le choix on dirait de me trouver autre chose si je veux rester dans ce domaine-là. Sinon, c'est quasiment impossible ou faut que je déménage ou... Donc, pour rester à Québec pis avoir du travail pis aussi apprécier ce que je fais, c'est pour ça que j'ai choisi le primaire. (P3.EUSET)

Deuxièmement, trois enseignantes ont décidé de parfaire leurs connaissances en étudiant au deuxième cycle. Il s'agit des deux enseignantes étudiant en adaptation scolaire et de l'enseignante à la maîtrise en orthopédagogie. Se sentant démunies devant certains élèves en difficulté, elles ont décidé de s'outiller pour répondre à leurs besoins : *Je sentais qu'il me manquait du bagage pour les aider spécifiquement ces élèves-là. Je trouvais que le DESS, ça m'engageait dans un processus qui était moins long qu'une maîtrise et qui allait me donner des outils concrets, parce que c'était des stages plutôt que la rédaction d'un mémoire. (P6.EFET) Je m'étais rendu compte en stage IV que je ne connaissais rien aux élèves en difficulté, que de mettre une définition sur la dysorthographe, c'était impossible. (...) J'ai fait : ok, y'a un problème là, y'a une lacune ici et je me suis dit : je vais y aller. (P2.EFET) Au lieu de faire une complète réorientation, je voyais l'opportunité de retrouver des éléments que j'aimais : travailler avec les élèves en difficulté, conseiller les enseignants, planifier des séquences, en me dirigeant plus en orthopédagogie. [...] Je trouvais que mon mandat serait plus clair. (P18.ET)*

Troisièmement, trois participantes à notre recherche ont choisi de poursuivre leurs études pour améliorer leurs conditions de travail ou tout simplement parce qu'elles avaient du temps libre. L'instabilité et le manque d'emploi en enseignement sont les raisons de leur retour aux études : *C'est plate quand tu te reposes toujours les mêmes questions chaque*

année : Est-ce que je vais avoir une job? Est-ce que j'en n'aurais pas? Pis où est-ce qu'elle va être ma job? Est-ce qu'elle va être genre à trois heures d'ici ou pas? (P20.ET) C'est le fait que quand, au mois de janvier, je ne vais plus à l'école, j'ai vraiment... je n'ai comme plus de statut finalement, parce que je ne suis plus étudiante, mais je ne travaille pas non plus encore. Le fait que je ne travaillais pas, que j'avais énormément de temps pour penser, ben là, je me suis dit : bon ben je pense que c'est le temps là. (P17.EFET)

Je ne cacherai pas que je trouve les conditions très difficiles pour les enseignants, tant pour la stabilité que pour le salaire. C'est des conditions que je trouve très exigeantes, c'est beaucoup d'heures, c'est un salaire bas versus les efforts, le temps que tu mets, le diplôme de quatre ans. C'est peu payé pour toutes les heures que tu fais dans la journée, les soirs, les fins de semaine. Donc, moi j'aspire à avoir peut-être une carrière un peu plus... ben avec une meilleure rémunération, des meilleures conditions de travail, mais en étant quand même dans le monde de l'éducation. (P5.EFET)

Quatrièmement, pour deux participantes, c'est le travail d'enseignant comme tel qui les a incitées à poursuivre leurs études : *Là, je me suis dit : je ne peux pas vivre comme ça. [...] Je me mettais beaucoup de pression. [...] C'est sûr que ça été une décision relativement difficile à prendre, parce que justement, j'aimais beaucoup être avec les élèves, j'aimais ça leur enseigner, mais c'est ça je me mettais trop de pression pis [...] c'est le programme qui était vraiment source d'angoisse. (P15.ET) Moi, j'avais deux problèmes : ma gestion de classe pis aussi la planification. (P20.ET)*

Nous pouvons aussi classer les raisons personnelles, cette fois, en trois catégories. D'abord, bien que tous les étudiants nous aient fait part de leur intérêt pour leur domaine d'études, pour quatre d'entre eux, il s'agit principalement d'une raison personnelle. Effectivement, le participant P1.EF et les participantes P13.EUS, P3.EUSET et P14.A ont effectué un retour aux études parce qu'ils appréciaient le contenu des programmes.

Ensuite, trois étudiantes ont mentionné qu'elles ont poursuivi leurs études parce qu'elles aiment l'école, apprendre et parce qu'elles se sentaient encore jeunes pour entrer à temps plein sur le marché du travail. Deux participantes expriment bien ce sentiment : *Dans le fond, pourquoi je suis allée au deuxième cycle, en partant ça n'a pas été sorti d'un chapeau, c'est vraiment depuis que je suis toute petite, j'ai toujours voulu me rendre loin,*

aller le plus loin possible. Je me disais : je veux un doctorat pis j'avais dix ans! (P17.EFET) *Je me trouvais trop jeune ou pas assez prête pour commencer à travailler, réellement. Pis, j'avais envie de poursuivre mes études. J'aime ça, étudier.* (P6.EFET)

Enfin, les quatre autres enseignantes ont choisi de poursuivre leurs études parce qu'elles ne se voyaient pas en enseignement; elles veulent changer leur parcours professionnel : *Je ne pense pas que ma place est nécessairement dans une classe, à enseigner. Je préférerais avoir un poste plus de gestion. Ça peut être dans une école ou ça peut être pour l'État, dans la fonction publique. J'aimerais quand même que ce soit dans le monde de l'éducation, parce que c'est un domaine qui me passionne.* (P5.EFET) *C'est sûr que j'ai toujours été déchirée entre les domaines. Maintenant, je suis en théâtre production, j'ai toujours été attirée par le domaine du théâtre.* (P15.ET)

Pis je savais aussi que, il fallait aussi que mon choix d'aller en ortho soit conséquent avec ma prise de conscience que je suis du genre à tout le temps en mettre plus. Je sais que mettons en orthopédagogie au secondaire, [...] tu ne suis pas autant d'élèves qu'une prof de français peut avoir d'élèves. Je savais qu'un moment donné... Tu les accompagnes en ortho, ce n'est pas toi qui leur enseigne, fac peut-être que... je sentais que je me sentirais peut-être un petit peu moins préoccupée. Je savais que là, en choisissant ça, je ne me mettrais pas encore les pieds dans les plats à prendre une job que je ne sais jamais quand arrêter. (P18.ET)

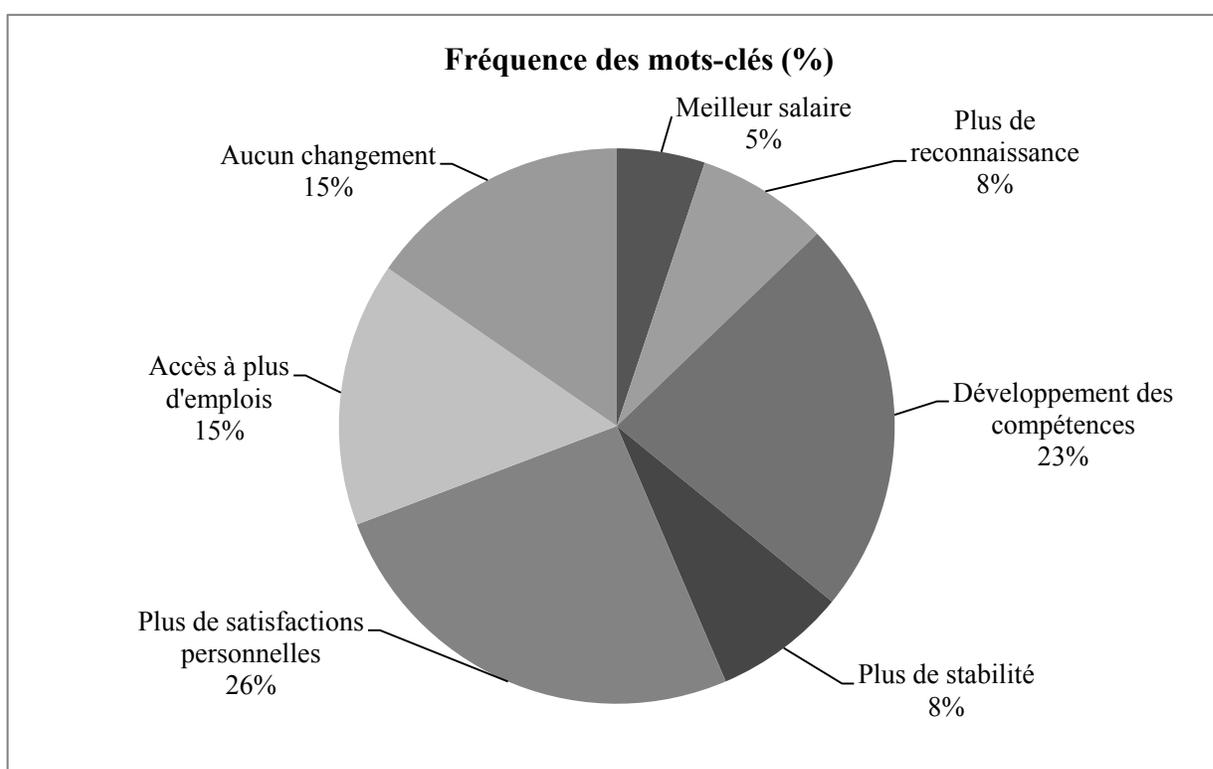
Ce qui m'a fait décider que je ne retournerais pas, c'est quand je suis venue à l'université chercher mon dossier d'évaluation de mes stages. [...] Pour m'aider dans ma décision, je me suis dit : je vais aller voir qu'est-ce qui est écrit. AH! Ce n'était pas une bonne idée! Dans le sens que... je me questionnais beaucoup sur est-ce que je continuais pis j'avais trouvé ça difficile mes stages. Est-ce que j'avais vraiment envie de faire ça? Pis ça m'avait rentré dedans, ce qui était écrit... Ce n'est pas tant des attaques personnelles pis tout ça, mais ça m'avait fait mal. J'aurais aimé ça qu'on me le dise plus. Je trouvais qu'il y avait des choses qui étaient écrites qu'on ne m'avait pas dit. (P20.ET)

4.2.7.2 Les études et l'insertion professionnelle

Maintenant que nous connaissons les raisons qui ont motivé nos participants à poursuivre leurs études, nous voulions savoir en quoi leurs études leur permettraient de favoriser leur insertion professionnelle. Est-ce que les participants à notre recherche

amélioreront leurs conditions de travail, leur salaire, leur reconnaissance professionnelle et leur satisfaction personnelle? Les études permettront-elles aux enseignants d'accéder à un emploi leur procurant davantage de stabilité? La figure 10 présente une synthèse de l'apport des études dans l'insertion professionnelle des enseignants ayant poursuivi leurs études, en montrant la fréquence des mots-clés parus dans les entretiens. Nous voyons ensuite en détail ces éléments, en ordre d'importance.

Figure 10 : Apport des études dans l'insertion professionnelle des participants ayant fait un retour aux études, par rapport à l'enseignement



L'élément le plus fréquemment nommé par nos participants est la satisfaction personnelle. D'ailleurs, ils sont huit participants à avoir évoqué que leur diplôme leur apporterait une satisfaction qu'ils n'avaient pas avec leur baccalauréat : *J'ai l'impression par exemple que ça va être plus satisfaisant d'un point de vue personnel, justement parce que... je vais être responsable de moins d'élèves qu'un prof de français, je vais plus pouvoir suivre leur progrès, fac je vais plus pouvoir sentir que je fais une différence, mettons.*

(P18.ET) *Parce que moi personnellement, je ne suis pas heureuse dans la fonction d'enseignante. Oui j'ai des beaux moments avec les élèves, tout ça, mais ce n'est pas quelque chose qui me satisfait. Je pense que je serais plus satisfaite, oui, dans un emploi qui est lié à ma maîtrise.* (P5.EFET) *Sinon, pour de la reconnaissance, je dirais que c'est surtout pour ma propre reconnaissance à moi-même.* (P17.EFET)

Ensuite, le deuxième élément le plus souvent nommé est le développement de compétences. Ils sont quatre enseignants qui, grâce à leurs études, considèrent avoir plus de compétences pour effectuer leur travail en enseignement. Le participant P1.EF a approfondi ses compétences en littérature, la participante P3.EUSET a développé des outils pour l'enseignement au primaire et les participantes P2.EFET et P6.EFET ont développé des compétences en lien avec la gestion de classe et les élèves en difficulté :

Avec le bac en littérature, y'a le côté culture qu'on n'avait pas [en enseignement]. J'ai lu 75 romans en trois sessions. C'était un roman, deux romans par semaine. Deux romans par semaine qu'il fallait lire. Fac oui, ça t'ouvre à plein d'affaires. J'ai beaucoup plus de choses à parler aux élèves, d'exemples de livres qu'ils peuvent aimer, d'extraits que je peux utiliser, de styles... Ça me donne des exemples pour travailler la grammaire. Ça m'en donne beaucoup plus. Oui, oui, c'était très pertinent de faire ça. [...] Je me sens plus compétent. Je me sens plus formé. (P1.EF)

Mais oui, ça aide, juste dans le changement de perspective, dans le changement d'approche. De dire : c'est correct qu'ils [les élèves en difficulté] n'aient pas compris du premier coup, tandis que dans les autres groupes oui. Le problème, c'est pas nécessairement moi, c'est pas eux non plus, c'est juste qu'il faut prendre une autre avenue pis c'est pas grave. Ça a permis de me dire aussi que ce n'est pas grave que ce soit plus long, que je prenne plus de temps, que je fasse les choses différemment dans ce groupe-là, tant qu'on arrive au même endroit. La différenciation, ça m'en a fait plus prendre conscience cette formation-là. Les élèves ont vraiment besoin d'un enseignement différencié. (P6.EFET)

Le troisième élément qui a été nommé plusieurs fois par nos participants est l'accès à plus d'emplois. En effet, d'après nos participants, leur nouveau diplôme leur permettra possiblement d'accéder à plus d'emplois; d'avoir plus de possibilités de carrière. Elles sont cinq participantes à nous avoir expliqué l'apport de leurs études à ce sujet. Pour deux enseignantes, ces possibilités se résument à des opportunités dans d'autres champs

d'enseignement; le primaire pour la participante P3.EUSET et le français pour la participante P14.A. Les trois autres enseignantes voient différentes possibilités de carrière s'ouvrir à elles depuis leur retour aux études : *Là, au moins, j'ai comme senti que je n'avais pas fait ça pour rien pour toute l'année. Autant que je le faisais vraiment pour moi, pour en savoir davantage, ben là, je me dis, je vais avoir une expérience de travail en lien avec mon cours que je n'aurais pas eu si j'avais eu juste un bac. Donc, je suis quand même contente!* (P2.EFET)

C'est une maîtrise qui pourrait m'apporter plus d'opportunités d'emplois, dans des milieux différents, qui me permettrait plus... Je veux dire, le bac en enseignement du français au secondaire, je sais exactement avec ça ce que je vais faire dans la vie. Je vais être dans une classe et je vais enseigner le français à des adolescents. Sauf que la maîtrise que je fais, je pense, m'ouvre plus de portes, je peux travailler dans différents milieux. (P5.EFET)

C'est sûr qu'en travaillant sur les technologies, je sais que je viens toucher une corde sensible. Je sais que c'est quelque chose qui est prôné beaucoup, qui est très à la mode. Donc, je me disais qu'en travaillant plus là-dessus, ça m'ouvrirait des portes puis comme de fait, c'est sûr que ce n'est pas juste à cause de ça, mais quand j'ai fait l'entrevue pour le poste que j'ai eu l'année passée, j'ai l'impression que ça a pesé dans la balance. Le fait que je dise : je m'intéresse particulièrement à l'intégration des technologies, de dire : je sais qu'à votre école, vous avez tel matériel technologique et je voudrais l'utiliser. (P17.EFET)

Par la suite, deux éléments ont été nommés autant de fois par les participants : la stabilité et la reconnaissance. En effet, sur les onze étudiants, trois d'entre eux ont abordé la stabilité. Ils croient que leur nouveau diplôme leur permettra d'avoir un emploi plus stable. Mentionnons, entre autres, le cas des participantes P18.ET et P20.ET qui effectuent des études dans d'autres domaines et qui auront une carrière autre que celle d'enseignante : *Comme c'est le cas en enseignement, en orthopédagogie, au début c'est des petits contrats pis tout ça. Sauf qu'il y a comme moins de monde sur les listes.* (P18.ET) *Déjà j'ai l'impression qu'il y a plus d'ouverture au niveau de... Juste le travail, ce qu'on peut faire. Travailler en santé mentale, santé physique, dans les hôpitaux, les centres de jours. Déjà, il y a plus un grand éventail.* (P20.ET)

De même, la reconnaissance socioprofessionnelle est un élément qui a été mentionné à quelques reprises par nos enseignants. Ils considèrent que leurs études favoriseront cette reconnaissance, de la part de leurs employeurs, de leurs collègues ou de leur entourage : *Plus de reconnaissance? Je pense aussi, parce que... Ben, en tant qu'enseignante, je n'ai pas vécu la reconnaissance, à tous les paliers.* (P5.EFET)

Pis, reconnaissance aussi des compétences. À l'école, quand y'avait des problèmes avec certains élèves, ou même quand je parlais avec l'orthopédagogue, je sentais [...] qu'on était sur un pied d'égalité. Donc, on avait des discussions sur ce qui était le mieux pour les élèves. Je sentais que mon expérience ou ce que j'avais vu dans mes cours étaient reconnus. [...] Ça paraissait, les profs parfois pouvaient poser des questions ou tenaient plus en compte ce que je disais, parce qu'ils avaient l'impression que je m'y connaissais. (P6.EFET)

Comme orthopédagogue, je vais plus sentir le directeur comme... que je n'ai pas le même champ de compétence que lui. Je vais plus sentir comme si c'était un collègue, mettons, plus un allié. [...] Pis du côté des parents aussi. Je trouve que quand même, les profs se font souvent critiquer sur leur façon d'enseigner parce que les parents sont tous allés à l'école, fac ils ont tous une idée de comment ça se passe dans une classe, pis là, ils ont tendance à dire aux profs : tu devrais faire ça, ça, ça, de cette façon-là. Tandis qu'ils vont plus voir l'orthopédagogue comme étant une ressource qui peut les aider. Ils vont être plus ouverts, des fois, je trouve, à l'aide apportée par l'orthopédagogue que l'aide apportée par un prof. (P18.ET)

Enfin, à une plus petite échelle, le salaire a été nommé quelques fois par nos participants comme étant une amélioration qu'ils vivraient avec leur nouveau diplôme. En effet, les enseignants vivront une hausse de leur salaire lorsqu'ils auront complété leur diplôme puisque l'échelle salariale est faite en fonction des années de scolarité des enseignants.

Bien que les enseignants aient reconnu l'apport de leurs études dans plusieurs éléments de leur insertion professionnelle, ils ont tout de même mentionné, à quelques reprises, qu'ils ne verront possiblement pas d'autres changements dans leur carrière après leurs études. Ils sont cinq enseignants à nous avoir fait part de cela, comme l'expriment ceux-ci : *Ils savent que je suis déjà engagée à la CS. Je ne pense pas qu'ils retournent revoir mon dossier : ah, il a un deuxième bac depuis. [...] Je ne pense pas que ça puisse m'aider à avoir un poste.* (P1.EF) *Salaire... ça ne sera pas plus satisfaisant, parce que*

même si ça demande un diplôme de deuxième cycle, de plus en plus, ça ne veut pas dire que c'est mieux payé que prof. (P18.ET) Notons le commentaire de la participante P15.ET qui s'est dirigée vers le domaine du théâtre qui, d'après elle, lui apportera possiblement des conditions de travail plus difficiles que l'enseignement : *Mais c'est sûr que les conditions de travail, si on considère qu'un domaine stable pis un horaire stable pis tout ça, c'est des bonnes conditions de travail, non, je ne m'en vais pas vers quelque chose qui s'améliore.* (P15.ET)

Pour conclure cette section sur les études, nous constatons que les participants qui ont fait un retour aux études sont tous heureux de ce changement et qu'ils n'y voient pratiquement que du positif.

4.2.8 Les travailleurs dans un autre domaine que l'enseignement

Dans le cadre de notre recherche, nous avons rencontré trois personnes qui travaillent actuellement dans un domaine autre que l'enseignement. C'est dans cette section que nous verrons ce qu'elles avaient à nous dire sur ce changement de carrière. Notons qu'ici, nous nous intéressons à ceux qui ne sont pas étudiants, même si certains de ceux-là ont quitté l'enseignement. Les réponses des participants qui ont quitté l'enseignement et étudient dans un autre domaine ont été analysées dans la section précédente. Ainsi, nous étudions ici les réponses de trois participantes. La participante P8.A n'a jamais travaillé comme enseignante, alors que la participante P19.A a eu un contrat et a ensuite quitté le domaine. La participante P14.A, dont nous avons également présenté des réponses dans la section précédente, a enseigné tout en étudiant et a ensuite quitté le domaine. Voyons d'abord pourquoi elles ont quitté l'enseignement et ensuite si leur situation professionnelle s'est améliorée.

Deux principales raisons expliquant pourquoi elles ont quitté l'enseignement ont été évoquées par nos participantes : les conditions de travail et l'enseignement comme tel. D'une part, pour la participante P8.A et la participante P14.A, l'instabilité des débuts dans l'enseignement est une problématique : *L'incertitude des horaires, être sur appel tout le temps. Le concept d'incertitude est vraiment problématique. Pas savoir quand tu travailles,*

où tu travailles, pas savoir tes horaires, pas savoir combien d'heures tu vas faire dans une semaine. Je viens de m'acheter une maison, fac c'est impossible d'avoir un salaire qui varie tout le temps. (P8.A) Dans le fond, les raisons qui me poussent à aller vers ça [un autre emploi], je trouve ça très difficile l'insertion, parce que ben là, moi ça fait quelques années que je suis avec mon copain, j'ai 28 ans, si je veux avoir des enfants pis acheter quelque chose avec lui un jour, [...] je ne vois pas en enseignement le jour où ça va arriver. [...] La tâche, je vis bien avec ça quand même, mais c'est l'instabilité. (P14.A)

D'autre part, pour les participantes P8.A et P19.A, les tâches demandées aux enseignants (la gestion de classe, la planification et l'enseignement) les ont poussées à changer de domaine :

C'est vraiment par rapport à moi, ce que je voulais, dans mon dedans! J'aimais pas ça enseigner devant des gens. Je ne suis pas à l'aise devant 36 personnes pis je peux t'expliquer pourquoi. Quand je suis avec un élève un pour un, je le vois, il comprend ou il ne comprend pas. Pis j'ai besoin de m'assurer que l'élève comprend, toujours, toujours, toujours. C'est peut-être un petit peu intense, mais j'ai toujours besoin de savoir que l'élève comprend. Quand j'en ai 36 en avant de moi, je ne peux pas m'assurer qu'ils comprennent pis ça me dérange, ça me dérange vraiment beaucoup. Fac ça c'était un gros élément de ma décision. (P8.A)

Finalemnt, planification, correction, gestion de classe, c'était comme tout un peu difficile. [...] L'important c'est d'être bien pis dans l'enseignement, morale de l'histoire, je n'étais pas très bien! (P19.A)

Voyons maintenant si leur situation professionnelle s'est améliorée, par rapport à l'enseignement. Avant tout, mentionnons que la participante P8.A travaille actuellement en ressources humaines, la participante P14.A travaille pour un organisme fédéral et la participante P19.A travaille à temps partiel dans un organisme communautaire, en plus d'être mère au foyer à temps plein. Cette dernière est également en processus de réorientation et en recherche d'emploi. D'un point de vue professionnel, deux participantes ont des emplois stables et à temps plein. Elles ont de meilleures conditions de travail que ce qu'elles avaient en enseignement : *Ce poste-là, c'est un poste permanent et c'est des bonnes conditions, le salaire est bon, c'est 37,5 heures par semaine et une garantie d'avoir un emploi à vie. (P14.A)*

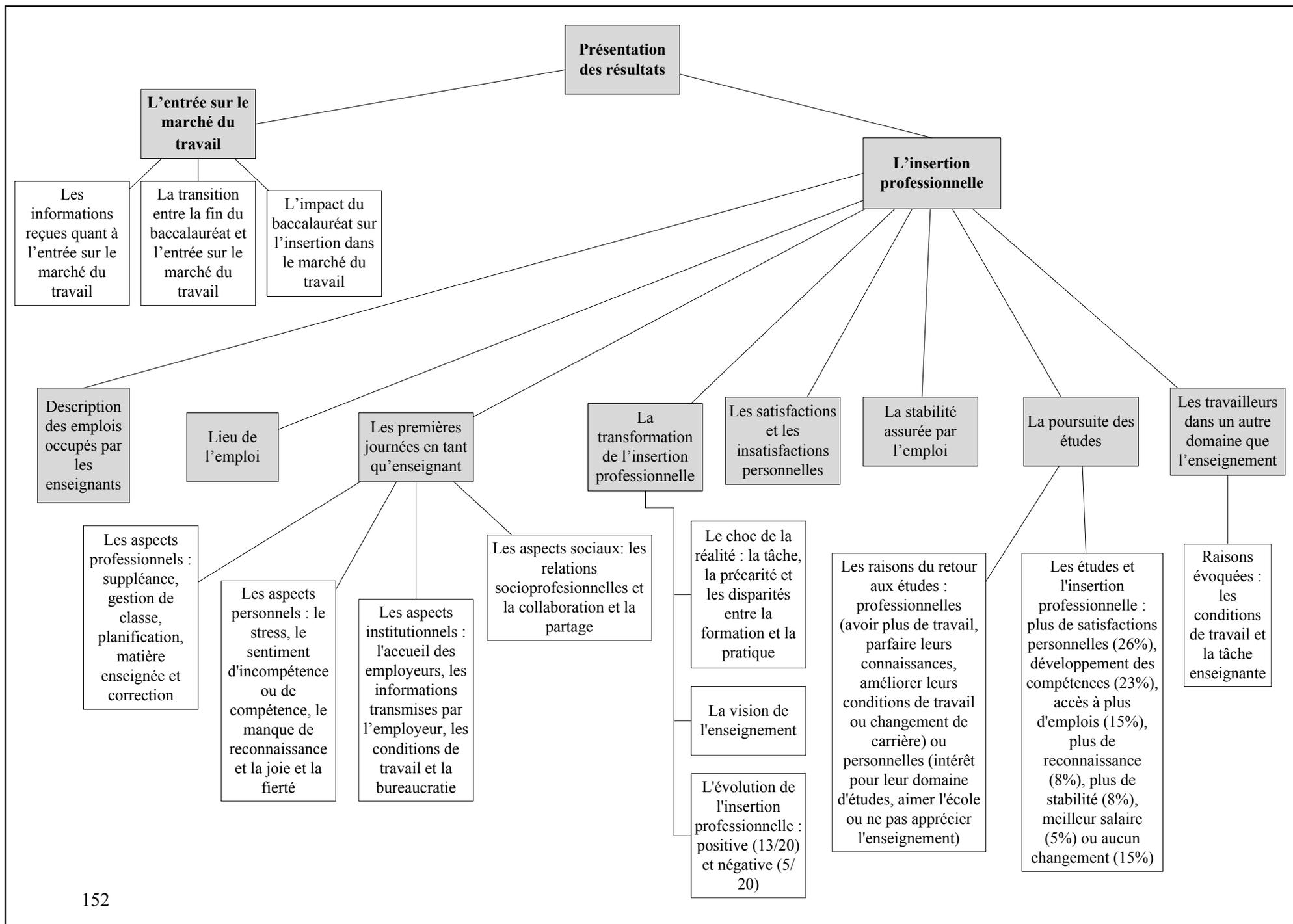
Je suis vraiment contente des décisions que j'ai prises. Parce que je vois mes amis, qui ont fini le bac en même temps que moi, je ne voudrais pas faire ça. Je ne voudrais pas vivre comme ça, dans l'incertitude tout le temps, de se lever tout le temps à 6 h pour regarder son téléphone jusqu'à 7 h en attendant un appel pis se recoucher en disant : bon ben ils m'ont pas appelée. Je ne serais pas capable de vivre comme ça, fac je suis vraiment contente de mon choix. [...] Je fais 35 heures de jour dans un bureau. (P8.A)

De plus, d'un point de vue personnel, les participantes semblent heureuses d'avoir quitté l'enseignement, puisqu'elles se sentent maintenant valorisées et respectées dans leur travail, comme l'exprime cette participante : *Ça arrive souvent que je vais le rencontrer [le patron] dans son bureau pis là je dis : telle affaire, il me semble qu'on pourrait faire ça comme ça pis je sens que c'est respecté et valorisé. (P14.A)* Enfin, la participante P19.A, qui est en recherche d'emploi, tente de trouver quelque chose qui correspond davantage à ses valeurs : *Moi, j'aimerais ça aller travailler dans des organismes plus communautaires, vraiment où est-ce que justement l'équipe de travail, c'est pas du monde stressé avec un air bête, parce qu'ils ne joignent pas les deux bouts, du monde où est-ce qu'ils sont passionnés pis qu'ils veulent faire une différence pis être là finalement. (P19.A)*

4.2.9 La synthèse de l'insertion professionnelle

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, nous présentons ici une synthèse visuelle (la figure 11) de cette deuxième section abordant l'insertion professionnelle. Nous avons tout de même gardé les grands titres de la première section; le graphique est construit de façon évolutive. Ainsi, à la fin de la troisième section, ce même graphique est repris, avec les ajouts de la dernière section.

Figure 11 : Synthèse de la section portant sur l'insertion professionnelle



4.3. LE PARCOURS PROFESSIONNEL

La dernière section du questionnaire était plutôt une rétrospective des deux dernières années ou de la dernière année des participants, selon l'année d'obtention de leur diplôme. D'abord, ceux-ci devaient nommer des événements ayant marqué positivement ou négativement leur insertion professionnelle puis une réflexion quant à l'avenir du participant faisait office de conclusion à l'entrevue.

4.3.1 Les événements ayant contribué positivement ou négativement à l'insertion professionnelle

Nous avons demandé aux participants de nommer des événements qui ont contribué positivement ou négativement à leur insertion professionnelle. Ils pouvaient nommer des événements s'échelonnant sur une longue ou sur une courte période de temps, des moments précis ou plus ou moins fixes dans le temps ou des étapes charnières de leur parcours professionnel. Nous présentons d'abord les événements qui ont eu des répercussions positives et, par la suite, des événements qui ont eu des répercussions négatives.

4.3.1.1 Les événements ayant contribué positivement à l'insertion professionnelle

Les participants ont nommé des événements variés qui ont contribué à leur insertion professionnelle; nous en présentons ici une synthèse selon le type d'évènement. Mentionnons que certains participants ont nommé plus d'un évènement.

- **La relation avec les élèves**

Deux participants ont en souvenir un évènement qui s'est produit avec les élèves, où ceux-ci ont démontré une confiance envers eux, comme l'exprime ce participant : *À mon premier contrat, y'a une de mes élèves qui vivait des problèmes personnels assez intenses. Pis elle voulait en parler à l'enseignante qui est finalement partie. Puis elle a réussi à me*

*faire confiance après quelques semaines pour venir m'en parler. C'est valorisant. [...]
Pendant que j'étais là, elle me faisait confiance. Puis, ses amies savaient qu'elle me faisait confiance, donc, elles me faisaient confiance aussi. (P1.EF)*

- **Le contrat d'enseignement**

Quatre enseignants ont exprimé qu'un évènement ayant contribué positivement à leur insertion professionnelle est un contrat d'enseignement qu'ils ont eu et qui s'est bien déroulé. Le lien avec les élèves, l'approfondissement de la matière, la gestion de classe réussie et l'impression d'être un réel enseignant sont des éléments qui ont contribué positivement à l'insertion professionnelle des participants : *L'année scolaire 2013-2014 en soi est un évènement qui me permet de dire : je peux travailler de manière précaire quelques années encore si, à long terme, c'est pour faire ce que j'aime. (P6.EFET) C'est sûr que mon contrat, quand j'ai su que j'allais terminer l'année avec les mêmes élèves, pis que là, ça se passait bien, que j'avais trois beaux groupes, pas de difficultés avec eux autres, ben, là, ç'a vraiment fait en sorte que ça m'a donné le gout de continuer. (P7.EM)*

- **Les évènements personnels**

Quatre participants ont nommé des évènements de leur vie personnelle qui les ont incités à retourner aux études ou à déménager. Par exemple, l'enseignant P10.EF nous raconte un passage de sa vie scolaire, où il a découvert sa voie pour l'enseignement :

Au début, je voulais m'en aller vers le domaine de la santé, mais je me suis rendu compte que je n'étais pas aussi intéressé que je le croyais par les sciences naturelles, [les] mathématiques, [la] physique, [la] chimie, dans lesquelles j'excelsais sans problème, mais finalement je me suis rendu compte au cégep que ça ne m'intéressait vraiment pas. Donc le fait de l'avoir vécu, ça m'a permis de réaliser que c'est autre chose qui m'intéressait pis que c'était le côté plus humain et mon amour pour le français a aussi fait que c'est l'enseignement du français. Donc, cet évènement-là, qui aurait pu être négatif, le fait de perdre... parce que ça m'a mis en retard d'une année au final, avant d'entrer en enseignement du français pour ce qui est du bac, ça, c'est un peu plus négatif, mais ça m'a permis de réaliser que c'est dans ce domaine-là que je voulais être. Côté très positif. (P10.EF)

- **L'intégration socioprofessionnelle réussie**

Six enseignants ont nommé comme évènement leur intégration socioprofessionnelle qui a été réussie ou la confiance qu'ils ont reçue de la part de la direction et des collègues de travail : *Là, tu dis : je me suis fait apprécier des élèves, de la direction pis de l'école, du personnel. Donc je me dis : ça, ça veut dire aussi que je suis compétente, que je fais bien ma job pis que je suis professionnelle. Je pense que ça te donne envie de dire : ouais, je vais continuer, je suis bonne là-dedans. C'est ce que j'aime faire pis je suis bonne là-dedans, parfait, continuons sur cette voie-là.* (P13.EUS)

Où je suis en ce moment, qu'ils m'aient fait confiance pour me donner... Parce que j'étais seulement suppléant, en français. Qu'ils m'aient fait confiance pour donner des cours d'intégration professionnelle, d'éducation physique, de français. J'ai même fait des remplacements de math pendant longtemps. [...] Il [le directeur] m'a fait confiance, il ne voulait pas me perdre, il ne voulait pas que je parte, il ne voulait pas que je sois fâché. Fac oui, c'était valorisant aussi, de voir... Je pense que c'est la première fois où je vois qu'une direction tient à moi pis ça, c'est valorisant, oui, oui, beaucoup. (P1.EF)

- **Les stages**

Plusieurs participants à notre recherche (N = 8) ont nommé un des stages comme étant un évènement ayant contribué positivement à leur insertion professionnelle. Ils ont pu, à ce moment, confirmer leur choix de carrière puisqu'ils se sont sentis à l'aise devant la classe et bien dans leur milieu professionnel : *Je pourrais même dire que les stages ç'a été positif, ç'a confirmé mes choix de carrière. J'aimais vraiment ça, autant c'est stressant, autant c'est enrichissant. Pis sans les stages, honnêtement, je trouve tellement qu'on ne serait pas outillé pour aller enseigner. Donc, ça, c'est un gros plus, pis ç'a été déterminant dans mon cheminement.* (P3.EUSET) *Le stage IV, ç'a comme été une révélation, c'est-à-dire, là, je n'avais plus personne dans le fond de la classe pour m'observer, pour m'analyser de haut en bas, j'avais plus personne. J'étais en charge de mes groupes. Puis là j'ai eu du plaisir!* (P16.ES) De plus, le stage IV a été l'occasion pour une participante d'obtenir un emploi : *C'est sûr que mon stage a été marquant, parce que c'est ce qui m'a permis d'avoir mon premier contrat. [...] Pis ça m'a permis de ne pas me stresser avec ma*

date d'entrée, parce que, peu importe je rentre quand sur les listes, j'ai ma date d'entrée. Fac, ça, ç'a été quand même marquant. (P12.EF)

- **Le retour aux études**

Deux personnes ont nommé comme évènement ayant contribué positivement à leur insertion professionnelle leur retour aux études, pour des raisons différentes. La participante P3.EUSET a, grâce aux crédits accumulés dans un nouveau programme d'études, réussi à obtenir une entrevue dans une commission scolaire et la participante P17.EFET est heureuse de son parcours scolaire au deuxième cycle : *Je dirais que la maîtrise aussi, c'est venu influencer, je dirais surtout positivement. Parce que, dans le fond, je suis en train de me spécialiser encore plus, je suis en train de voir d'autres possibilités que je n'avais jamais envisagées au bac, mais toujours en lien avec l'enseignement, donc c'est sûr que ça vient me donner encore plus d'idées. Donc, ça, ç'a été super positif. (P17.EFET)*

4.3.1.2 Les évènements ayant contribué négativement à l'insertion professionnelle

Les participants ont nommé des évènements variés qui ont contribué négativement à leur insertion professionnelle. Nous en présentons ici une synthèse selon le type d'évènement. Mentionnons, comme à la section précédente, que certains participants ont nommé plus d'un évènement.

- **Les périodes de suppléance difficiles**

Cinq enseignants ont vécu une ou plusieurs périodes de suppléance difficiles qui les ont amenés à réfléchir à leur place en enseignement. Ils sont sortis de ces périodes avec un sentiment d'incompétence et beaucoup de remises en question quant à leur insertion professionnelle. Voici quatre témoignages démontrant cette réalité : *On m'appelle dix minutes avant un cours. J'arrive là, évidemment, le cours vient de commencer. C'était en adaptation scolaire dans le fond là-bas... Go, vas-y, ils t'attendent. Tu rentres là, ils sont*

partout, le party est pogné! Pis... en adaptation scolaire, je ne suis pas formé pour ça pis là, c'est le bordel! (P1.EF) Ma première suppléance de toute ma vie, je vais vraiment m'en souvenir. Ça a vraiment fait : ouf, est-ce que je veux vraiment faire ça pendant trois, quatre ans, cinq ans, avant d'avoir un poste? Ça m'a vraiment découragée. (P7.EM)

Une suppléance en français : la prof de français, elle avait laissé du travail pis ça leur tentait pas de travailler pis y'avaient pas le droit à leur téléphone, pas le droit à leur musique. Mais elle leur avait dit qu'ils allaient avoir le droit d'amener leur musique, mais moi je n'ai pas parlé à ce prof-là... Ç'a été un combat de toute la période, d'une heure et quart à essayer de leur dire qu'il ne fallait pas qu'ils aient leur téléphone. Un moment donné, j'en ai pris une en train de « texter », je suis arrivée en arrière d'elle pour lui enlever pis elle m'a poussée avec sa chaise pis elle est partie en courant de la classe, pis elle n'est jamais revenue. Depuis ce temps-là, je ne me bats plus avec les téléphones, parce que j'ai eu vraiment peur. J'étais en arrière d'elle, j'étais là, elle a poussé sa chaise, après ça, elle s'est levée, elle m'a poussée. J'aurais pu tomber pis me faire mal. Là j'ai dit : c'est fini, je ne me bats plus avec ces affaires-là. [...] Je me suis dit: la suppléance, c'est pas pour moi, pis après ça, je me suis dit : je ne suis pas faite pour être prof. (P9.EM)

En suppléance, ce dont je parlais tout à l'heure de ne pas savoir quoi répondre aux élèves des fois parce que tu ne sais pas où l'enseignant s'en va. Je sais que ce n'est pas juste moi, mais ça me donne un sentiment d'incompétence quand même, pis ça, c'est personnel, fac souvent... à répétition, me sentir pas compétente, ça, ça joue sur ma réorientation aussi, ouais, ma remise en question... C'est quelque chose qui fait peut-être que je ne suis pas faite pour l'enseignement. L'enseignement, c'est général pis j'ai tellement de la difficulté à donner des réponses générales. (P14.A)

- **Les stages**

Les stages ont été nommés par plusieurs participants comme étant un événement ayant contribué positivement à leur insertion professionnelle, comme nous l'avons présenté dans la section précédente. Par contre, sept enseignants ont tout de même considéré, à un moment ou à un autre, que l'un des stages a été un événement contribuant plutôt négativement : *Moi, la grosse remise en question, c'est quand j'ai commencé mon stage III pis qu'on m'a dit : ouais... tu pars de loin. On me l'a dit de même. (P20.ET) Fac, dans mon stage III, là, je l'ai vécu la réalité de... une classe... C'était tous des élèves démotivés,*

doubleurs. Là, je l'ai vraiment vécue pis j'ai trouvé ça très difficile. Là, à ce moment-là, je m'étais remise en question. (P7.EM) Je dirais le stage III, le fait de comprendre que, en fait, c'est pas du tout comme je pensais dans les commissions scolaires. C'est incertain, c'est long, c'est complexe pis c'est lourd. (P8.A) Pis quand est arrivé le stage IV, ça, ç'a été une expérience plutôt négative. Où là, ça m'a apporté vraiment la réflexion contraire : je pense que je ne suis pas faite pour ce milieu-là, je pense que je ne peux pas être heureuse en étant enseignante à temps plein dans la vie. Pourtant, j'étais bien entourée, mais c'est l'ensemble de plusieurs facteurs. (P5.EFET)

- **La gestion de classe**

Trois enseignantes nous ont fait part d'évènements relatifs à la gestion de classe, lors de leurs contrats, qui ont contribué négativement à leur insertion professionnelle. Bien qu'elles persévèrent dans le milieu, elles ont eu, à ces moments, des doutes sur leurs compétences professionnelles. Voici deux évènements nommés par des enseignantes en mathématiques :

J'ai trouvé ça difficile, cette année, j'ai eu beaucoup de cas d'élèves qui sortent de désintox, qui arrivent en milieu d'année pis que là tu ne sais pas quoi faire avec eux. Parce qu'ils sont là, mais ça ne les intéresse pas de suivre ton cours. Pis tout ce qu'ils veulent c'est te déranger. Ils ne veulent pas apprendre, ils veulent te déranger. Ça, ça m'a découragée un petit peu parce qu'un moment donné, j'en avais trois en même temps dans la même classe. Je trouvais ça dur. [...] Ça m'a vraiment découragée, un moment donné. Parce que les groupes étaient beaux sinon, mais ces trois élèves-là qui arrivent de nulle part, ils m'ont demandé beaucoup de temps, d'efforts. J'essayais de les aider, de les motiver, mais ils ne voulaient rien savoir. Ça, j'ai trouvé ça décourageant, ce petit bout-là. J'en parlais souvent avec mon conjoint, je ne savais pas comment faire, comment les motiver. Pis j'avais beau rencontrer la direction, mais on dirait que les élèves... ben c'est obligatoire jusqu'à 16 ans, l'éducation... S'ils se font expulser d'une école, y'arrivent, ben t'as pas le choix, y'est là pis il va rester là, t'as pas le choix autre que de l'expulser de ta classe, faut que tu l'aides. Donc, ces deux mois-là, ç'a été décourageant, je te dirais. (P7.EM)

Mon petit groupe de secondaire un, il me menait vraiment la vie difficile. Pis je te le dis, des fois, je parlais de l'école... une chance que mon auto n'était pas stationnée dans le

stationnement de l'école. J'arrivais à mon auto pis là, je m'assois, je me mettais à pleurer. (P9.EM)

- **Les prises de conscience par rapport au milieu de l'éducation**

En entrant sur le marché du travail, quelques participants ont fait des prises de conscience quant au milieu de l'éducation. Pour certains, cette prise de conscience s'est faite par rapport au manque d'emploi. Ainsi, quatre enseignants ont nommé comme évènement ayant contribué négativement à leur insertion professionnelle en enseignement le manque de travail; l'évènement qui n'arrive pas :

Ce qui a été plus négatif, ce n'est pas nécessairement un évènement précis, quelque chose qui s'est passé dans une école en fait, c'est un peu le contraire, c'est ce qui se passait chez nous. C'est l'attente... ce qui ne se passait pas! C'est le fait que j'étais... Moi, on dirait que ce n'est pas trop long pis j'ai besoin de m'occuper l'esprit, j'ai besoin de faire quelque chose pis si je ne fais rien, ce n'est pas trop long que je tourne en rond et je me mets à trop penser pis trop... Pis je le sais qu'il ne faut pas le faire, mais c'est difficile de ne pas le faire. Parce qu'un moment donné on se dit bon... On ne se sent pas valorisé. Le fait de travailler, ça nous occupe l'esprit aussi. C'est sûr que c'est agréable d'avoir des collègues et tout, mais ça occupe nos journées. [...] Pis moi c'est beaucoup aussi intellectuellement je dirais. J'ai besoin de me pousser. J'ai besoin de, je n'irais pas jusqu'à dire innover... J'ai besoin d'être stimulée. (P17.EFET)

Plus négatif, le fait de se rendre compte carrément... l'absence d'appels, l'évènement qui n'arrive pas, qui a donné un coup dur, dans le cheminement quand même. Au début surtout, éventuellement, avec l'évolution de ma situation, je me suis rendu compte que c'est la réalité de l'emploi pis de ma situation pis que ça devrait éventuellement débloquer, je continue de l'espérer, mais je suis conscient que c'est comme ça que ça fonctionne. (P10.EF)

Mais, il y a quand même l'aspect d'incertitude et d'instabilité qui ne pas balancer... Ça ne peut jamais balancer, même si oui, j'aurais vraiment, vraiment aimé enseigner, c'est trop complexe les commissions scolaires pis je n'avais pas le goût de m'embarquer là-dedans. (P8.A)

En outre, six participants à notre recherche ont nommé des évènements qui ont contribué négativement à leur insertion professionnelle et qui sont en lien avec une prise de

conscience du milieu de l'éducation. Ces évènements sont différents et personnels; voyons quelques récits de nos participants : *Avec les collègues, on dirait que ça ne fittait pas tant que ça nulle part. Fac c'est ça... J'ai plus eu des moments où est-ce que je me suis dit : je ne suis peut-être pas à ma place finalement.* (P19.A)

Une nuit où justement... J'étais dans la cuisine chez mon copain pis j'essayais de planifier un cours. J'essayais de planifier un cours. Je m'étais dit comme : à 8h, j'ai fini de planifier pis de 8h15 à minuit, je corrige des copies, parce que j'avais tellement de corrections à faire en même temps. Pis là il était rendu 2h du matin pis je n'avais pas encore fini de planifier pis j'avais de la misère à respirer. J'angoissais pis j'avais ma pile de copies qui me faisait de l'œil sur le bord de la table. Fac... si j'ai un moment à cerner, ce serait celui-là. C'est un moment d'angoisse. (P15.ET)

Sinon, ma dernière année, en soi, je t'en ai parlé un peu, a été assez marquante, parce que ç'a été la prise de conscience de toute la valorisation dont je te parlais pis autant j'ai adoré mon année, autant... je rencontre un orienteur la semaine prochaine, juste pour m'ouvrir des portes, pis juste pour penser à voir s'il n'y a pas d'autres options. Parce que j'aime ça ce que je fais, vraiment, mais je me demande si je vais avoir l'énergie pour faire ça longtemps, dans ces conditions-là, tout en adorant ça. [...] Je travaillais avec une enseignante qui, elle, m'avait enseigné aussi pis qui est une excellente prof qui est passionnée de ça et qui est complètement désabusée depuis deux ans. Pis de la voir comme ça, ça m'a frappée beaucoup, pis elle m'a dit elle-même : si je savais aujourd'hui ce que ça allait devenir, j'aurais fait autre chose, alors que j'adore ça pis alors qu'elle m'a enseignée pis je sais qu'elle aime ça pis qu'elle est bonne. Fac, ça, ça m'a... C'est quand même venu me brasser. Je me suis dit : ben ça vaut peut-être la peine de penser à d'autres avenues, à d'autres options, juste au cas, juste pour être sure. (P12.EF)

Cette valorisation, par rapport à mon intelligence, par rapport à ce que je pense, tu ne le retrouves pas en enseignement, pis c'est sûr que tu es tout seul dans ta classe aussi, fac même si tu enseignes super bien, ben y'a personne qui le sait! Je caricature, mais... Fac le fait de travailler en équipe comme ça. Pis je n'ai pas une si grande expérience des écoles justement, mais j'ai été déçue de voir des fois les petites gangs dans les écoles pis le mémérage pis tout ça... Moi je ne suis tellement pas de même. (P14.A)

4.3.2 Le projet de carrière

La dernière question du questionnaire était la même pour tous les participants. Ayant fait une rétrospective avec les participants, nous voulions conclure avec une question portant sur le futur. Nous avons donc demandé aux participants de nous dire s'ils avaient des regrets ou non quant à leur cheminement et s'ils remettaient en question leur place en enseignement. Finalement, nous avons regardé avec eux s'ils se voient enseignants plus tard ou s'il est possible qu'ils abandonnent la profession.

4.3.2.1 Les regrets quant au cheminement

Seulement deux personnes ont affirmé qu'elles avaient des regrets quant à leur cheminement. Quatre personnes ont mentionné qu'elles avaient en partie des regrets et quatorze personnes nous ont dit qu'elles n'avaient aucun regret quant à leur parcours scolaire et professionnel. Ainsi, trois personnes n'ont pas abordé cette thématique.

Étudions d'abord les deux participantes qui affirment avoir des regrets. Pour ces enseignantes, si elles avaient su les conditions de travail à l'entrée dans la profession, elles auraient probablement fait autre chose. En ce sens, elles ont des regrets : *Je dirais peut-être que oui. Parce que j'aime beaucoup, beaucoup l'enseignement puis je suis sûre que je pourrais en faire ma vie pis je serais compétente pis j'aimerais ça. Ce serait motivant tous les jours d'aller travailler, mais de savoir à quel point c'est difficile d'entrer dans cette profession-là, j'aurais peut-être fait d'autres choix.* (P17.EFET) De même, la participante P3.EUSET regrette partiellement son champ d'enseignement :

Je me dis, j'aurais dont ben dû pousser plus le côté primaire, j'aurais dû multiplier des expériences, par exemple service de garde, même dans les camps de jour. Avoir découvert ça plus tôt, je pense que ça m'aurait vraiment plus satisfaite que univers social. Fac, c'est ça... mais... c'est tellement... c'est sûr que non, je n'aurais pas choisi ça. [...] Pis avoir su que ça serait aussi difficile de rentrer pis d'avoir un travail, je ne pense pas non. (P3.EUSET)

Ce sont également les conditions de travail qui ont donné des regrets aux participants qui affirment en avoir en partie. Leur discours est d'ailleurs teinté de cette ambiguïté, puisque le métier d'enseignant pourrait les satisfaire professionnellement, si les

conditions d'insertion étaient différentes : *En ce moment, je suis vraiment satisfait de mon choix, malgré les côtés négatifs [les conditions de travail].* (P10.EF)

Je suis satisfaite de mon choix, parce que j'adore ça. Je me sens vraiment à ma place, je me sens compétente pis je me sens bien. Pis je suis insatisfaite à cause des conditions de travail. Si j'avais su les conditions... Je savais que j'allais faire de la suppléance en début de carrière, mais je ne pensais pas que ça prendrait dix, quinze ans avoir ma permanence. Je m'attendais à cinq, six ans, j'avais bon espoir. Avoir su les conditions de travail, je me serais réorientée. [...] Mais, au niveau carrière, passion, j'adore ça. Ça, y'a aucun doute, c'est vraiment le métier que je veux faire. Mais à cause des conditions, si j'avais su plus tôt à l'université, je me serais peut-être redirigée en cours de route. (P7.EM)

Je ne regrette pas d'avoir fait mon bac, parce que c'est profondément ce que je voulais faire dans la vie. Des fois, je me dis que j'aurais peut-être pu choisir autre chose que le français, mais en même temps, c'est une matière qui me plaît vraiment beaucoup. Je sais pas... Je n'ai pas de regrets, je le referais peut-être de la même façon, peut-être pas, je ne peux pas dire. (P12.EF)

Moi, je me suis dit : bon, je ne suis pas tout à fait sûre, j'espère que ça va marcher parce que c'est vraiment quelque chose que je trouve beau l'enseignement pis que je respecte. [...] Fac oui, j'ai quand même certains regrets, mais bon nécessairement, ça fait de moi la personne que je suis aujourd'hui. Ça donne rien de regretter réellement, au quotidien. Je veux dire... j'aurais pu faire autre chose, mais bon. C'est ça... c'est ça, tu rencontres certaines personnes à certains moments, c'est ton vécu. Fac je ne suis pas nécessairement déçue. (P19.A)

Enfin, les autres participants ont affirmé qu'ils n'avaient pas de regrets quant à leur cheminement, même si certains se sont réorientés. Effectivement, ces quatorze participants font une rétrospective positive de leur parcours scolaire, qui les a formés professionnellement et personnellement : *C'est sûr que je ne regrette pas. Je suis content de l'avoir [le baccalauréat] parce que j'ai appris plein de choses intéressantes pis j'ai rencontré plein de monde intéressant.* (P11.EF) *Je n'ai pas de regrets quant à mes choix, quant à mon parcours scolaire.* (P5.EFET) *Je ne regrette pas, parce que je pense que c'est ce qui fallait que je vive. Je pense que ça m'a vraiment développée comme personne. Moi en tout cas, je me suis vue transformée. C'est sûr que ça m'a fait mal, mais je me suis vue transformée, donc je ne regrette pas.* (P20.ET) *Je ne regrette pas du tout d'avoir complété mon bac. Même... J'ai envie de dire que je suis contente de l'avoir fait avant [la technique*

en théâtre production]. [...] *C'est un programme qui est très, très chargé, fac d'avoir des méthodes de travail liées à mon parcours à l'université, ça m'aide.* (P15.ET)

Je trouve que finalement, le chemin que j'ai fait... Je trouve que c'était le bon pour faire ce que je veux, me sentir compétente dans ce que je veux faire. [...] Sachant que c'est important d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences langagières autant au primaire pis au secondaire que même au cégep pis à l'université, je suis comme vraiment contente d'avoir fait un bac en enseignement du français finalement. Je l'ai comme regretté dans un premier temps, mais aujourd'hui quand j'envisage ce que je veux faire dans la vie, je me dis c'est vraiment ça que je devais faire. (P18.ET)

4.3.2.2 Les remises en question

Parmi nos participants, dix personnes nous ont mentionné avoir eu ou avoir encore des remises en question quant à leur place en enseignement. Les remises en question des participants proviennent des conditions de travail. Effectivement, les enseignants se demandent s'ils pourront continuer à travailler sans connaître leur horaire à l'avance, sans savoir s'ils réussiront à avoir un emploi l'année suivante, dans quelle ville et à quel pourcentage de tâche, comme nous l'explique cet enseignant : *Ce dont je doute le plus, c'est où. C'est juste ça. Premièrement, aux adultes ou au secondaire, je ne le sais pas. Deuxièmement, ici ou ailleurs, je ne le sais pas non plus. Je sais que je veux enseigner... Où et comment, à quel niveau? Je ne le sais pas. C'est ça que je ne sais pas. Ça fait deux ans que je réfléchis à ça pis j'ai pas de réponse.* (P1.EF)

Les autres témoignages, dont voici quelques extraits, vont dans le même sens : *Je veux me garder des portes ouvertes, parce que je l'aime ce métier-là, mais je le trouve difficile pis je le sais pas si j'ai envie de faire ça toute ma vie.* (P12.EF) *C'est une remise en question à chaque année pis je ne ferme pas les portes. S'il y a des entrevues ou des jobs connexes qui peuvent s'appliquer à moi, j'applique. Si j'ai une job au gouvernement, ça se peut que je l'essaie pis si j'aime ça, que je reste là, à cause des conditions.* (P7.EM)

J'essaie de demeurer positive et persévérante. Donc oui, si je suis capable d'aller me chercher mon 30 crédits, que je suis capable d'ouvrir mon champ d'expertise au primaire. C'est beaucoup fondé sur de l'espoir. [...] J'ai 28 ans en plus, j'habite chez maman, non, mais c'est ça, j'ai 28 ans,

tout ça, je suis encore aux études, je suis encore obligée de travailler dans des petites jobs étudiantes pour arriver. [...] C'est vraiment ça, de pas pouvoir planifier des projets de vie. (P3.EUSET)

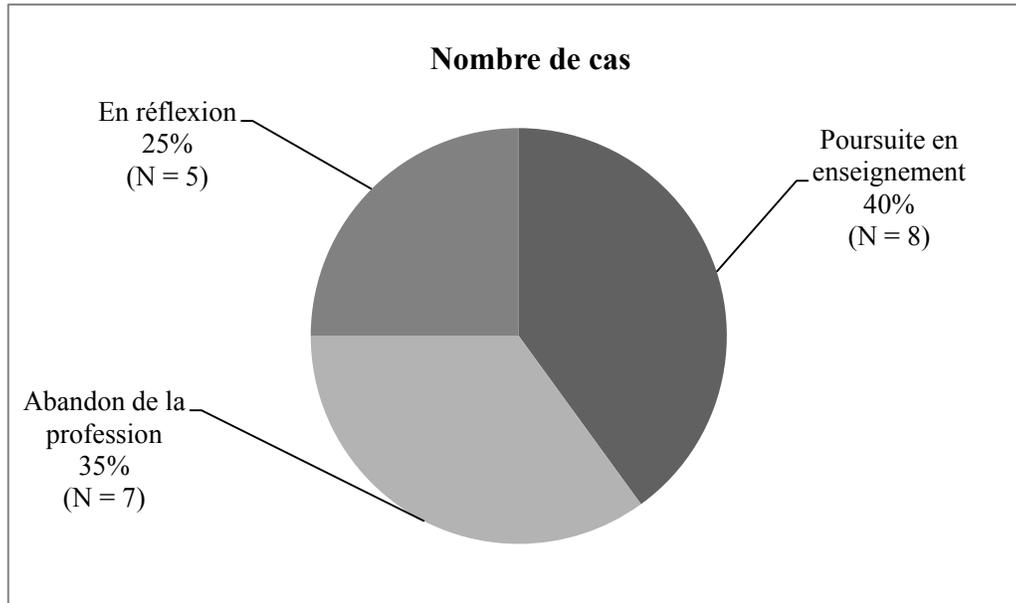
Je ne dirais pas en survie, mais je dirais que ç'a été des remises en question, beaucoup pis assez rapidement. Pis je savais que ça arriverait, je m'étais préparée à ce que ça ne soit pas facile au début, mais je ne pensais pas que ça arriverait aussi vite puis que ça serait aussi difficile. Parce que quand on a travaillé... en plus c'est un baccalauréat de quatre ans, quand on a fait ça, on a fait nos stages, on a aimé ça. Moi, je me suis toujours vu enseigner toute ma vie, puis là tout d'un coup, je commence à penser à ça : ok peut-être que je n'enseignerai pas toute ma vie pis là on imagine d'autres parcours. C'est très insécurisant. (P17.EFET)

C'est ça, je suis mère à temps plein. Pis le soir, je vais faire mettons trois jours/semaine, pour pouvoir avoir des sous, pour payer loyer et nourriture. Fac c'est pour ça que je travaille. Mais sinon mon plan, en ce moment, c'est d'essayer de trouver un moment dans ma journée pour essayer de réfléchir à ce que je fais dans ma vie. C'est ça... parce que sciences de l'éducation ce n'est pas comme sciences humaines, fac qu'est-ce que tu peux faire avec ça? Bref, je vais voir un conseiller en orientation au privé en ce moment. (P19.A)

4.3.2.3 La poursuite ou l'abandon de l'enseignement

Pour conclure la présentation des résultats, voici la conclusion des entrevues avec nos vingt participants. Nous leur avons demandé s'ils avaient l'intention de poursuivre en enseignement ou s'ils envisageaient la possibilité d'abandonner cette carrière. Pour cinq participants, il a été difficile de trancher entre la poursuite ou l'abandon de la profession puisque de nombreux facteurs entrent en ligne de compte. Nous présentons un schéma, la figure 12, synthétisant les réponses de nos participants.

Figure 12 : Position des participants quant à la poursuite ou l'abandon de la profession enseignante



Huit enseignants ont confirmé leur désir de poursuivre leur carrière d'enseignant, sept abandonneront ou ont déjà abandonné la profession et cinq personnes sont en réflexion quant à leur avenir en enseignement. Les enseignants qui se voient enseignants plus tard sont conscients des difficultés d'insertion professionnelle, mais ont une passion qui les dépasse et qui leur permet de persévérer, comme l'expriment ces enseignantes :

J'ose espérer que je me vois enseignante. [...] Je me dis, ben je vais rester là-dedans pis peut-être que je peux... pas changer des choses, je ne changerai pas le monde, mais au moins conscientiser le monde autour de moi qui ne sont pas dans le monde de l'enseignement. Si je ne peux pas changer le monde de l'enseignement, je peux au moins essayer de valoriser la profession autour de moi. [...] Donc non, je ne remets pas mon choix de carrière en question. Oui, je pense que je vais être capable de me valoriser autrement. Je ne vois pas qu'est-ce que je ferais d'autre. Pis peut-être que juste changer un petit peu autour de moi [les mentalités], ça peut aider déjà. (P13.EUS)

Moi j'espère que dans l'avenir je me vois enseignante. C'est parce que le marché du travail... Je ne peux pas me permettre de penser trop loin... je ne peux pas avoir justement

un projet de carrière pour l'instant. [...] D'un point de vue utopique, c'est que l'année prochaine j'ai un emploi de 100 % en sciences à chaque année! (P16.ES)

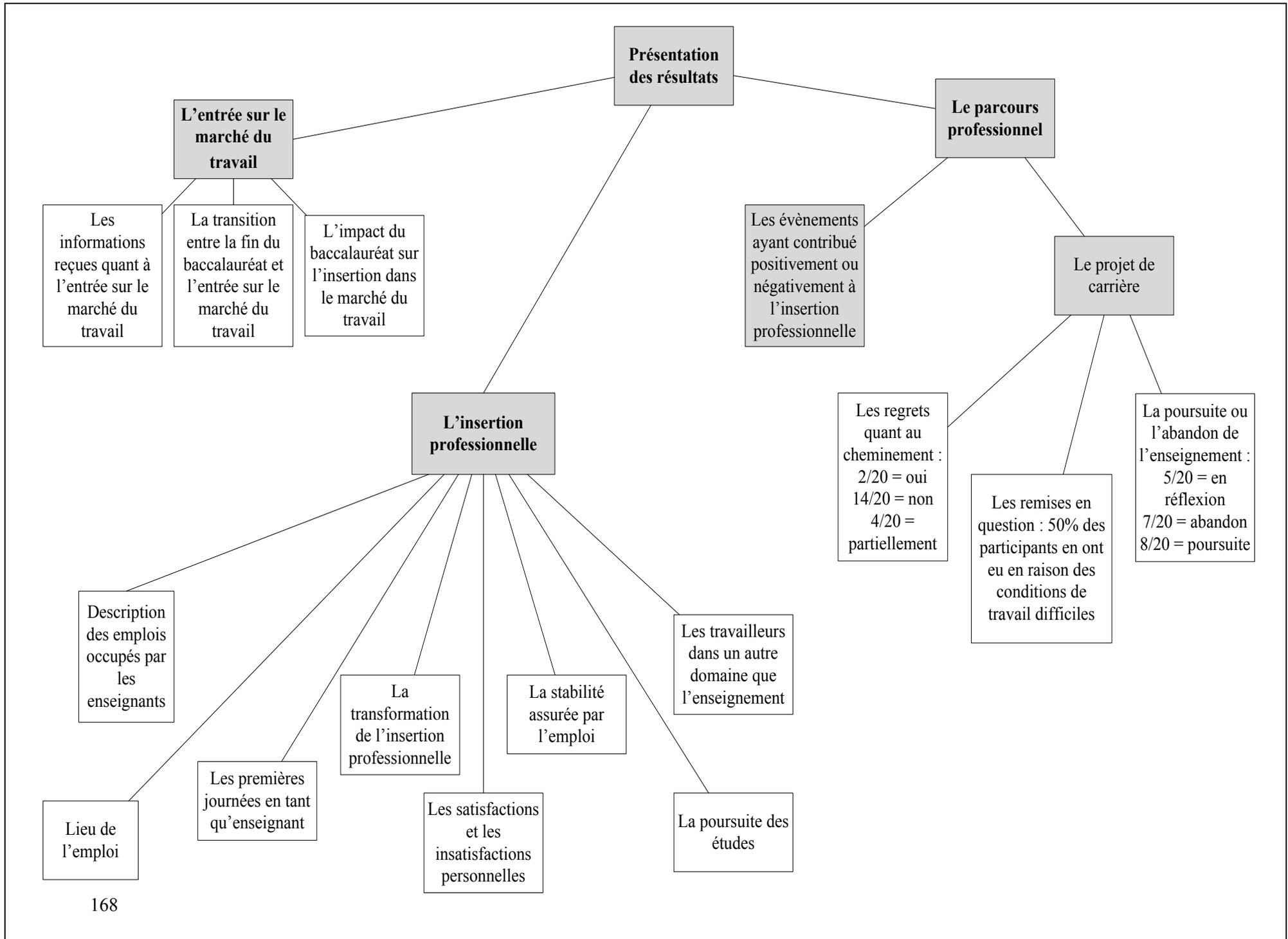
Comme nous l'avons mentionné plus haut, sept personnes rencontrées ont affirmé avoir quitté ou être en voie de quitter l'enseignement. Parmi ces personnes, quatre sont présentement aux études, une envisage un retour aux études et les deux autres travaillent dans un autre domaine. Notons que toutes ces personnes sont des femmes. Leur plan de carrière n'est pas nécessairement défini, mais leur décision est prise : *Ce n'est pas quelque chose qui, à long terme, peut me rendre heureuse.* (P5.EFET) *Je trouve quand même que c'est plus positif, il y a plus d'options, je trouve que je m'ouvre des portes. C'est moins stressant que si je m'en étais tenue à mon bac en enseignement. Je trouve que ça m'ouvre des portes.* (P18.ET) *L'enseignement au secondaire, ce n'est pas une bonne idée.* (P20.ET) *Je pense que ce ne serait pas honnête de dire que oui. Non, je pense que je ne me vois plus là [en enseignement]. [...] Je trouve ça plate, mais c'est ça.* (P14.A)

Les cinq autres participants à notre étude laissent la porte ouverte à plusieurs possibilités. En effet, ils mentionnent tous apprécier l'enseignement, mais étant donné les conditions de travail, ils réfléchissent à la possibilité de changer de domaine, comme l'expriment ces participants : *Si tu me dis que dans 5 ans, j'ai encore juste des suppléances dans une commission scolaire, peut-être que je vais essayer de me trouver autre chose. Mais je me laisse au moins 5 ans avant de paniquer!* (P6.EFET) *Si je devais changer de domaine, j'essaierais de rester dans un domaine qui est lié à l'enseignement ou du moins qui est lié à la langue française. Fac je retournerais à l'université en restant dans le domaine des langues, probablement.* (P10.EF) *J'ai participé à des entrevues au gouvernement, peut-être... pour avoir une porte de sortie, un plan B, si jamais ça ne fonctionne pas dans l'enseignement. [...] Je ne me verrais pas dans un bureau, mais si j'ai pas le choix un moment donné. Vraiment, la stabilité, je trouve que c'est important pis en enseignement, on n'en a pas.* (P7.EM)

4.3.3 La synthèse du parcours professionnel et des résultats

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous présentons ici une synthèse (la figure 13) de la troisième section du chapitre abordant le parcours professionnel. Les grands titres des deux autres sections sont également présents dans le graphique afin de conclure ce chapitre avec une représentation visuelle de l'ensemble de la présentation des résultats.

Figure 13 : Synthèse de la section portant sur le parcours professionnel et de l'ensemble des résultats



CHAPITRE 5 :

LA DISCUSSION

Le chapitre précédent nous a permis de présenter les résultats de notre recherche, suivant la logique de nos guides d'entrevues, alors que le présent chapitre est celui qui nous permet de discuter de nos résultats. Comme l'explique Mongeau (2008), « discuter nos résultats, c'est les mettre en lien entre eux et avec ce qui était déjà connu » (Mongeau, 2008; p.117). Rappelons avant tout que l'objectif principal de notre recherche est de voir comment les enseignants débutants s'insèrent dans la profession enseignante. Pour atteindre cet objectif, trois questions secondaires ont été élaborées :

1. Comment s'est déroulée l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire?
2. Quels événements ont contribué à la construction du parcours professionnel des enseignants débutants au secondaire?
3. Quels sont les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire?

Suivant notre objectif principal de recherche ainsi que nos questions secondaires, nous tentons, dans ce chapitre, de mettre en lumière la phase de survie traversée par nos participants, d'analyser leur intégration professionnelle selon la théorie de Paugam (2000) et de faire une description de leur parcours professionnel depuis la fin de leur baccalauréat.

5.1 LA PHASE DE SURVIE

Ayant étudié plusieurs modèles d'insertion professionnelle provenant de différents auteurs, nous avons élaboré notre propre vision de la phase de survie, telle que décrite au deuxième chapitre. Rappelons les grandes lignes de cette phase importante de l'insertion professionnelle des enseignants, avant d'analyser comment les enseignants de notre recherche l'ont traversée.

Les caractéristiques de la phase de survie se divisent en trois catégories : professionnelle, personnelle et sociale. Les caractéristiques professionnelles font référence

à la gestion de classe (la discipline, l'élaboration des règles, l'imposition de conséquences et de récompenses), aux nouvelles responsabilités assumées quotidiennement par les enseignants et aux disparités entre la formation et la pratique. Sur le plan personnel, les enseignants en phase de survie traversent une gamme complète d'émotions : joie, fierté, anxiété, frustration, doute, etc. De même, des remises en question de leur place en enseignement surviennent régulièrement chez les nouveaux enseignants. En évoquant le plan social, nous parlons du sentiment de solitude souvent ressenti chez les nouveaux enseignants. L'isolement professionnel, les difficultés d'intégration socioprofessionnelle et la peur du jugement provenant des collègues sont des impacts possibles de la phase de survie.

Les propos tenus par nos participants démontrent l'existence de cette phase qui caractérise l'entrée sur le marché du travail en enseignement. Nous reprenons ici les caractéristiques les plus soulevées par les enseignants en phase de survie : la gestion de classe, les conditions de travail et la suppléance, les disparités entre la formation et la pratique ainsi que le stress des débuts et le sentiment d'incompétence.

5.1.1 La gestion de classe

En 1999, Léveillé et Dufour avaient démontré que la première difficulté des enseignants, et surtout des nouveaux enseignants, était la gestion de classe. Plus récemment, Mukamurera et Balleux (2013) présentaient des conclusions allant dans le même sens. Malgré les recommandations de ces auteurs, en 2015, nous pouvons constater que la gestion de classe est encore une problématique centrale dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, d'après nos participants. En effet, nous avons constaté que les nouveaux enseignants sont constamment en recherche de solutions quant aux problèmes de discipline. Les enseignants éprouvent des difficultés à appliquer de façon constante les règles de classe et les conséquences, principalement lors des périodes de suppléance. D'ailleurs, le fait de devoir se mettre dans la peau d'un autre enseignant et d'utiliser un système de gestion de classe autre que le sien place les nouveaux enseignants en situation d'instabilité, les rendant vulnérables aux problèmes de discipline. Les élèves

« en profitent » et l'enseignant « se fait tester ». Parmi les difficultés relatives à la gestion de classe soulevées par les enseignants, mentionnons également l'hétérogénéité des classes, la difficulté d'obtenir le silence, la démotivation de nombreux élèves, la gestion des téléphones cellulaires en classe, la sensation de jouer constamment à la police et la tentation, pour certains élèves, d'être plus turbulents lors des périodes durant lesquelles leur enseignant est absent.

Dans les conclusions de leur étude, Léveillé et Dufour (1999) mentionnaient que « la gestion de classe devrait faire l'objet d'une attention particulière de tous les intervenants qui ont comme mission de former les futurs enseignants » (Léveillé et Dufour, 1999; p.530). Il est déplorable de constater que, quinze ans plus tard, les futurs enseignants ne semblent pas plus outillés qu'ils ne l'étaient à l'époque. D'ailleurs, plusieurs participants (N = 7) de notre recherche ont mentionné qu'ils n'avaient pas eu assez de cours de gestion de classe ou que ceux qu'ils avaient suivis ne leur avaient pas donné les outils nécessaires pour faire face à la réalité du monde scolaire.

5.1.2 Les conditions de travail et la suppléance

Les conditions d'insertion dans la profession enseignante ainsi que les conditions de travail que doivent traverser les nouveaux enseignants ont été décrites et analysées dans de nombreuses recherches (Borman et Dowling, 2008; COFPE, 2002; Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Gingras et Mukamurera, 2008; Sauvé, 2012); la précarité et l'instabilité semblent caractériser la voie d'accès à la profession enseignante depuis plusieurs années. Les enseignants ayant participé à notre recherche ont confirmé ces données. D'abord, ils dénoncent le fait de toujours vivre dans l'inconnu. Les enseignants sont confrontés plusieurs fois par semaine, et parfois même plusieurs fois par jour, à de nouvelles écoles, à de nouveaux élèves et à de nouvelles façons de gérer une classe. Cela vient appuyer l'étude de Sauvé (2012) qui concluait que le deuxième facteur de l'attrition des enseignants était la précarité causée par cette mobilité : « le fait de devoir changer d'école, ou même de niveau, à chaque année et parfois plus d'une fois par année, est une source d'insatisfaction majeure influençant la décision de quitter la profession » (Sauvé, 2012; p.160). Cela a également un

autre impact sur les enseignants : ils ont de la difficulté à développer une relation avec les élèves et à avoir un impact dans l'éducation de ces derniers. Ils se sentent alors comme des surveillants plutôt que comme des enseignants.

Ensuite, les participants à notre recherche ont dénoncé, en raison des conditions de travail, les difficultés qu'ils ont à se projeter dans l'avenir et à faire des projets avec leur conjointe ou leur conjoint. Cela est causé par des soucis financiers et par l'instabilité professionnelle. De plus, les questionnements relatifs à la possibilité de travailler ou non minent constamment le moral des enseignants et les amènent à se remettre en question régulièrement. Toujours concernant les conditions de travail, les enseignants ont déploré les conditions qu'ils doivent vivre en tant qu'enseignants précaires. Par exemple, en ce qui concerne le nombre d'heures travaillées et rémunérées, des enseignants nous ont fait part de situations embarrassantes. Remplaçant des enseignants pour plusieurs jours ou plusieurs semaines, mais n'ayant pas de contrats officiels, ils se retrouvent parfois dans l'obligation de faire de la planification ou de la correction sans être payés pour ces tâches, mais ils ne dénoncent pas ces situations par crainte de perdre leur remplacement. Dans le cadre de notre recherche, ils sont treize enseignants sur vingt rencontrés à occuper un deuxième emploi, complexifiant davantage la gestion de leur horaire. En effet, lorsqu'ils sont moins en demande pour la suppléance, ils sont heureux de pouvoir compter sur un autre revenu, mais lorsqu'ils travaillent beaucoup dans les écoles, ils sont parfois contraints de travailler sept jours sur sept. En lien avec les conditions de travail difficiles qu'ils doivent subir, les enseignants trouvent aussi déplorable que la mobilité entre commissions scolaires ne soit pas tolérée. Onze participants songent à déménager pour travailler, mais ils sont inquiets, puisque ce choix les priverait d'accumuler de l'ancienneté dans leur ville de départ. Plusieurs préfèrent donc attendre plutôt que de déménager.

Dans le même ordre d'idées, les enseignants-suppléants ont dénoncé leurs conditions de travail ou plutôt le sentiment de ne tout simplement pas avoir de conditions de travail. Ils se sentent impuissants devant la possibilité ou l'impossibilité de travailler, ils ont le sentiment d'être inutiles dans la société et ils trouvent très difficile de vivre avec l'instabilité causée par la suppléance. De même, plusieurs nous ont mentionné qu'ils

vivaient une sorte d'obsession envers leur téléphone, ayant toujours la crainte de manquer un appel ou de devoir dire non à une école, ce qui nuirait à leur réputation.

5.1.3 Les disparités entre la formation et la pratique

Les disparités entre la formation et la pratique forment un autre élément qui a contribué à laisser les nouveaux enseignants dans la phase de survie. Nos participants ont été nombreux (N = 17) à mentionner que les cours qu'ils avaient reçus dans leur formation n'avaient pas favorisé leur insertion dans le marché du travail. Ces enseignants dénoncent le fait qu'il y avait trop de théories et qu'il manquait d'éléments pratiques, concrets dans leur baccalauréat. Une fois en classe, ils n'utilisent pas les notions qu'ils ont vues à l'université, ils doivent plutôt se référer à leurs expériences personnelles, du temps où ils étaient eux-mêmes élèves. L'amélioration de la formation initiale en lien avec la réalité du milieu est d'ailleurs l'une des conclusions de la recension des écrits sur le décrochage enseignant de Karsenti, Collin et Dumouchel (2013).

De plus, la construction des examens et l'évaluation des connaissances sont des éléments qui ne sont pas assez vus à l'université, selon nos participants. Cette problématique ne semble pas nouvelle dans le milieu de l'éducation, puisqu'en 2004, Uwamariya avait déjà soulevé que la formation universitaire était trop théorique et éloignée de la réalité du milieu. Les novices rencontrés par cette chercheuse avaient aussi soulevé que la formation n'outillait pas les enseignants à surmonter les difficultés reliées à la gestion de classe et les difficultés relatives à l'insertion professionnelle (Uwamariya, 2004), problèmes également mentionnés par nos participants. Effectivement, comme nous l'avons mentionné précédemment, le contenu des cours de gestion de classe ne semble pas adapté à la réalité du milieu de l'éducation. Les participants à notre étude nous ont dit qu'ils n'avaient pas eu assez de cours de gestion de classe et que ceux-ci ne leur avaient pas apporté les outils, les trucs et les compétences nécessaires.

En outre, les enseignants ont dénoncé le manque d'informations relatives à l'insertion professionnelle. Rappelons que dix-huit enseignants nous ont dit que l'université ne leur avait pas transmis d'informations quant à l'entrée sur le marché du travail. Ils sont

d'avis que les informations qui circulent depuis plusieurs années ne correspondent pas à la réalité quant aux perspectives d'emplois en enseignement; ils croyaient qu'ils pourraient accéder à des postes ou, du moins, à des contrats, plus rapidement. De plus, ils auraient aimé recevoir plus de renseignements sur les processus d'embauche, sur le fonctionnement des listes de priorité d'emploi, sur le fonctionnement des commissions scolaires et sur le système scolaire québécois.

Afin de valider ces informations, nous avons analysé les cours composant le programme d'enseignement au secondaire à l'Université Laval ainsi que ceux des programmes d'enseignement au secondaire des autres universités québécoises (l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal et le réseau de l'Université du Québec). Quels sont les contenus des cours obligatoires des étudiants en enseignement au secondaire? Ont-ils accès à des informations sur le système scolaire, sur le fonctionnement du marché du travail et sur leur insertion professionnelle? Quelle place prend la gestion de classe dans la formation des futurs enseignants au secondaire?

Premièrement, nous avons analysé le programme de l'Université Laval. L'annexe H présente le cheminement au baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval (Université Laval, 2015c). Ce schéma illustre la maquette de cours suivis par un futur enseignant en univers social (histoire et géographie), mais les activités de formation communes à toutes les concentrations sont indiquées par une étoile. À partir de cette maquette de cours, nous constatons que 68 crédits sur les 120 crédits du baccalauréat sont accordés aux cours portant sur l'histoire et la géographie ainsi que sur la didactique de l'histoire et de la géographie. Il en est de même dans les autres champs d'enseignement; par exemple, 68 crédits sur 120 sont accordés à la grammaire, à la linguistique, à la littérature et à la didactique du français pour les étudiants ayant choisi la concentration français, langue première (Université Laval, 2015b). Les 52 autres crédits sont attribués aux activités de formation communes qui concernent l'enseignement au secondaire, à l'exception de trois crédits accordés à un cours de langue seconde. Le tableau 8 présente la répartition des 49 autres crédits en fonction des sujets abordés dans les cours.

Tableau 8 : Répartition des activités de formation communes des étudiants au baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval, en fonction des sujets abordés et du nombre de crédits accordés aux cours

Sujets abordés	Titre des cours	Nombre de crédits
Formation pratique	<i>Stage I : Exploration du rôle professionnel</i> (ENS 1500) <i>Stage II : Initiation à l'enseignement</i> (ENS 2500) <i>Stage III : Prise en charge de groupes-classes</i> (ENS 2510) <i>Stage IV : Enseignement en responsabilité</i> (ENS 3500)	21
Psychologie	<i>Adolescence</i> (ENS 1001) <i>Apprentissage et cognition</i> (PPG 1902) <i>Élèves en difficulté de comportement</i> (ENS 2001)	9
Problématiques sociales en éducation	<i>Aspects sociaux de l'éducation</i> (ENS 1002) <i>Éducation en milieux défavorisés</i> (ADS 1902) ou <i>Éducation en milieu interculturel</i> (ADS 1905) ou <i>École d'été en éducation à l'environnement et développement durable</i> (EDC 3000)	6
Communication et technologies de l'information	<i>Les TIC dans l'enseignement secondaire</i> (TEN 1903) ou <i>Communication orale en enseignement</i> (COM 1903)	2
Fondements de l'éducation	<i>Fondements philosophiques de l'éducation</i> (PHI 1905) ou <i>Évolution des idées et pratiques en enseignement</i> (ENS 2001)	3
Évaluation	<i>Évaluation des apprentissages au secondaire</i> (MEV 1904)	3
Éthique	<i>Formation éthique et enseignement</i> (EDC 1901)	3
Gestion de classe	<i>Gestion de classe I</i> (ENS 1003) <i>Gestion de classe II</i> (ENS 2000)	2

En analysant le tableau 8, nous constatons que, comme nous l'ont mentionné les participants à notre étude, la gestion de classe ne prend qu'une petite place dans la formation des futurs enseignants au secondaire, avec seulement deux crédits sur les 120 crédits du baccalauréat. Sachant qu'il existe des « relations significatives entre la gestion de classe et une variété de retombées telles que la réussite, les attitudes et le comportement des élèves ainsi que la santé mentale, la satisfaction au travail et l'efficacité des enseignants » (Léveillé et Dufour, 1999; p.515), nous considérons que les étudiants au baccalauréat en enseignement au secondaire gagneraient à recevoir une formation en gestion de classe plus élaborée, davantage pratique et axée sur les réalités du milieu.

Mentionnons que les étudiants en enseignement au secondaire vivent une introduction aux fondements de l'éducation. En effet, d'après la maquette de cours présentée à l'annexe H, les étudiants doivent choisir entre deux cours à la dernière session : *Fondements philosophiques de l'éducation*, où la réflexion est mise de l'avant : « Que veut dire éduquer? Enseigner? Qu'est-ce qu'une science? Une science de l'éducation? Que veut dire former? » (Université Laval, 2015e) ou *Évolution des idées et pratiques pédagogiques*, visant l'initiation des étudiants à l'évolution des idées et des pratiques pédagogiques depuis l'Antiquité (Université Laval, 2015d). Ces cours ne répondent toutefois pas aux critiques et aux demandes de nos participants.

Effectivement, nous confirmons que les étudiants en enseignement au secondaire à l'Université Laval n'ont pas de cours portant sur le système scolaire du Québec, les commissions scolaires ou le fonctionnement de l'embauche et de l'affectation. Pourtant, d'après nos recherches, trois cours offerts par le Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval ont des objectifs qui répondraient aux demandes de nos participants, mais ces cours ne s'adressent pas aux étudiants en enseignement au secondaire. Le cours *Aspects politiques des systèmes scolaires* (ADS 1901), qui fait partie du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, est décrit de cette façon : « Fonctionnement dynamique des établissements scolaires du Québec : politiques, structures, règles, réformes, contraintes, régimes pédagogiques, programmes, etc. Dynamique des relations de travail et syndicalisme enseignant. Évolution de la profession enseignante au Québec. Valeurs, normes et identité professionnelle. Enjeux d'une professionnalisation de l'enseignement. » (Université Laval, 2015a). Ces thèmes font entre autres partie des manquements de la formation de nos participants. Le cours *Organisation scolaire et profession enseignante* (ADS 1903) fait partie du baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé et a sensiblement la même description que le cours précédent (Université Laval, 2015f). Le cours *Système scolaire du Québec* (ADS 1904), qui est offert aux étudiants du baccalauréat en psychologie, du baccalauréat intégré en sciences des religions ou du certificat en sciences de l'éducation, « a pour but de faire connaître et de faire comprendre l'essentiel du système scolaire à travers son organisation dynamique : structures, règles, réformes, contraintes, projets éducatifs, régimes pédagogiques, programmes

d'enseignement, modes d'évaluation et relations de travail » (Université Laval, 2015g). Ainsi, l'ajout de cours portant sur ces thématiques du système scolaire permettrait aux futurs enseignants au secondaire d'affronter la phase de survie avec un plus grand bagage de connaissances.

Deuxièmement, nous avons constaté que les étudiants en enseignement au secondaire des autres universités québécoises ayant comme langue d'enseignement le français ont, dans leur cheminement, un cours obligatoire sur l'organisation scolaire au Québec et la profession enseignante. L'Université de Sherbrooke propose le cours *Organisation scolaire et travail enseignant*, ayant pour but de permettre à l'étudiant de

comprendre le fonctionnement de l'école secondaire et pouvoir s'y situer en tant qu'acteur et actrice; comprendre le cadre légal et réglementaire qui régit l'éducation scolaire et le travail enseignant; délibérer sur les enjeux et les défis majeurs de l'école secondaire et leur incidence sur le rôle et le travail de l'enseignante ou de l'enseignant; se donner une vision cohérente du travail et de la carrière en enseignement (Université de Sherbrooke, 2015).

L'Université de Montréal propose le cours *Système d'éducation et profession enseignante*, qui est défini ainsi : « Initiation aux institutions scolaires du Québec et, au premier chef, à l'école. Initiation aux rôles professionnels des enseignants. Perspectives historique et contemporaine » (Université de Montréal, 2015). Puis, le réseau de l'Université du Québec offrant un baccalauréat en enseignement au secondaire à Chicoutimi, à Trois-Rivières, à Montréal, à Rimouski, en Outaouais et en Abitibi-Témiscamingue propose le cours *Organisation de l'éducation au Québec* qui vise à « comprendre l'évolution du système d'éducation québécois et de la profession enseignante, à situer le milieu scolaire dans la société québécoise et à aider l'enseignant ou le futur enseignant à se situer dans son milieu professionnel » (Université du Québec à Montréal, 2015). Des sujets comme les « lois et règlements actuels régissant le système scolaire », les structures de l'éducation au Québec (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Commission scolaire, Conseil supérieur de l'éducation, Conseil d'établissement et autres comités de l'école), la « dynamique des relations de travail et [le] rôle du syndicalisme enseignant », les « convention[s] collective[s], [les] statuts d'emploi, [les] conditions de travail et [la] rémunération », les « processus d'embauche et [d']insertion des enseignants

débutants » y sont abordés (Université du Québec à Montréal, 2015). En plus de ce cours, l'Université du Québec à Trois-Rivières propose également le cours *Le renouveau pédagogique et le programme de formation de l'école québécoise*, visant à « initier les futurs enseignants des programmes de formation à l'enseignement aux diverses politiques ministérielles et aux orientations générales qui ont mené à la constitution du Programme de formation de l'école québécoise » (Université du Québec à Trois-Rivières, 2015). Notre recherche nous permet donc de conclure que seule l'Université Laval n'offre pas aux futurs enseignants au secondaire un cours portant sur la profession enseignante et l'éducation au Québec.

Pour conclure cette section sur les disparités entre la formation et la pratique, mentionnons tout de même que la formation pratique a été très reconnue par nos participants. En effet, ils sont seize personnes à avoir mentionné que les stages formaient l'élément du baccalauréat ayant le plus favorisé leur insertion dans le marché du travail.

5.1.4 Le stress des débuts et le sentiment d'incompétence

Le stress est le sentiment qui est le plus ressorti de toutes les entrevues avec nos participants. D'ailleurs, ils sont dix-sept à avoir ressenti un stress au début de leur carrière en enseignement ou lors de leur transition entre la fin du baccalauréat et le marché du travail. Le stress provient de la tâche elle-même ou de la suppléance et du manque d'emploi. D'une part, les enseignants ressentent une grande pression à faire progresser les élèves; les nouvelles responsabilités qu'ils doivent assumer en tant qu'enseignants sont une grande source de stress. De même, ce sentiment est causé par la surcharge de travail provenant de la planification et de la correction. La planification devient un élément particulièrement stressant et embourbant pour les nouveaux enseignants lorsque la transition avec les enseignants remplacés est moins bien vécue. Effectivement, pour plusieurs participants, le fait de ne pas savoir où les élèves sont rendus dans la matière est un élément négatif de la planification. D'autre part, les enseignants ressentent du stress en raison des conditions de travail qu'ils doivent subir, comme nous l'avons mentionné précédemment dans ce chapitre. Mentionnons que pour 25 % des enseignants rencontrés, le

stress cause de l'insomnie ainsi qu'une grande fatigue physique et mentale. En ce sens, cela confirme les différentes études parues ces dernières années (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013; Ndoreraho et Martineau, 2006) présentant les conséquences du stress des débuts vécu par les nouveaux enseignants.

Dans le même ordre d'idées, les enseignants ont ressenti un sentiment d'incompétence, qui peut être relié au stress provenant des difficultés pédagogiques relatées précédemment. En fait, ils sont plus de la moitié (N = 11) à nous avoir mentionné se questionner sur leurs compétences à enseigner, à bien gérer une classe et même à transmettre la matière. De plus, les enseignants remettent souvent en question leurs actions, leurs choix pédagogiques et leur gestion de classe à la suite d'une mauvaise période. Enfin, rappelons que nos résultats concordent avec les propos de Martineau et Presseau (2003) mentionnant que le sentiment d'incompétence pédagogique est lié à des phénomènes de systèmes, comme les conditions de travail difficiles, la précarité et la gestion de classe, « et des logiques d'acteurs (des attentes élevées, mais implicites des directions, le fatalisme lié à une certaine représentation du travail [et] la recherche de solutions dans un spectre restreint de ressources) » (Martineau et Presseau, 2003; p.65).

5.2 L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN PHASE DE SURVIE

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté les types d'intégration professionnelle selon Paugam (2000). À partir de deux dimensions, la satisfaction au travail et la stabilité de l'emploi, ce dernier a élaboré un type idéal d'intégration professionnelle, l'*intégration assurée*, où le salarié vit un rapport positif au travail et un rapport positif à l'emploi. De ce type d'intégration professionnelle sont ensuite déclinés les autres types : l'*intégration incertaine* (rapport positif au travail, rapport négatif à l'emploi), l'*intégration laborieuse* (rapport négatif au travail, rapport positif à l'emploi) et l'*intégration disqualifiante* (rapport négatif au travail, rapport négatif à l'emploi).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons interprété les deux dimensions de la théorie de Paugam (2000), afin de les actualiser au monde de l'éducation. Nous reprenons ici ce que nous avons présenté au deuxième chapitre, concernant la satisfaction au travail et la stabilité de l'emploi, pour ensuite déterminer les types d'intégration professionnelle des enseignants ayant participé à notre recherche. D'une part, Paugam (2000) décrit la satisfaction au travail selon trois paradigmes : *l'homo faber*, *l'homo oeconomicus* et *l'homo sociologicus*. D'abord, il décrit *l'homo faber* comme étant l'acte de travail comme tel. Dans notre recherche, nous définissons l'acte de travail par l'enseignement et toutes les tâches connexes demandées à l'enseignant. Ceci inclut, par exemple, la planification et la correction, la participation à des réunions et des comités, la gestion de classe et la discipline. Vient ensuite *l'homo oeconomicus* qui, comme le souligne Paugam (2000), fait référence au salaire et aux avantages sociaux (vacances, congés, assurances collectives, stationnement, etc.). Le troisième élément est *l'homo sociologicus*, qui est le cadre social. En enseignement, nous pouvons entre autres penser aux relations socioprofessionnelles, à la collaboration dans l'équipe-école, à l'ambiance générale de travail, à la reconnaissance et à la valorisation de la part de l'employeur et aux relations avec les parents et les élèves. D'autre part, la stabilité de l'emploi est décrite, par Paugam (2000), comme la protection sociale assurée par l'emploi. Dans le cadre de notre recherche, nous décrivons cet élément par le type de poste occupé par l'employé (occasionnel, sur appel, temps plein ou permanent). De même, à l'instar de Paugam (2000), nous considérons qu'un emploi stable doit permettre à l'enseignant de planifier son avenir, de subvenir à ses besoins et d'avoir des projets seul ou en famille. En ce sens, un emploi stable ne devrait pas obliger l'enseignant à occuper un autre emploi.

Voyons maintenant où se situent nos participants dans la typologie de Paugam (2000). Comme nous l'avons présenté au chapitre précédent, les participants à notre recherche nous ont fait part des satisfactions et des insatisfactions que leur procure ou que leur procurait leur emploi en éducation. Nous avons pu, à la suite de cette analyse, décortiquer leur satisfaction au travail, relativement à la théorie de Paugam (2000). De même, nos participants nous ont fait part de la stabilité assurée par leur emploi, nous permettant alors d'évaluer la deuxième dimension de l'intégration professionnelle de ce chercheur.

Parmi les vingt personnes que nous avons rencontrées, deux manifestent une *intégration assurée*, référant au type idéal d'intégration de Paugam (2000). Effectivement, ces deux enseignants (P4.EUS et P11.EF) ont un rapport positif au travail, en ce sens qu'ils sont généralement satisfaits de leur travail, de leurs conditions de travail et de leurs relations socioprofessionnelles, en plus d'avoir un rapport positif à l'emploi, c'est-à-dire qu'ils ont une stabilité, un poste à temps plein renouvelable. L'un d'eux occupe d'ailleurs un poste permanent. Il est intéressant de mentionner que ces deux enseignants sont ceux qui n'habitent plus la province de Québec; ils travaillent dans l'Ouest canadien.

Ensuite, onze enseignants se situent dans l'*intégration incertaine* de Paugam (2000), puisqu'ils sont généralement satisfaits de leur travail, mais leur emploi ne leur assure pas de stabilité à long terme. Effectivement, ils apprécient l'enseignement et la relation avec les élèves, ils sont satisfaits de leurs relations socioprofessionnelles et sont majoritairement satisfaits de leurs conditions de travail, mais ils n'occupent pas un emploi stable, travaillent sur appel ou à temps partiel et neuf d'entre eux doivent occuper au moins un autre emploi pour subvenir à leurs besoins.

À l'opposé de ce type d'intégration se trouve l'*intégration laborieuse*, qui est seulement représentée par une participante (P15.ET) dans le cadre de notre recherche. Cette enseignante, qui est maintenant étudiante à temps plein, a travaillé en enseignement quelques mois et y a eu un rapport positif à l'emploi. En effet, elle a eu un contrat à temps plein et avait déjà des offres pour d'autres contrats à temps plein. Elle n'a pas ressenti le besoin d'occuper un autre emploi et elle n'avait pas peur de perdre son emploi d'enseignante. Par contre, elle a quitté l'enseignement, car elle était insatisfaite du travail qu'elle occupait. Malgré des relations socioprofessionnelles positives et des conditions de travail intéressantes, elle n'éprouvait pas une satisfaction personnelle assez grande quant à l'acte de travail, l'enseignement, pour poursuivre cette carrière.

Enfin, six personnes manifestent une *intégration disqualifiante*. De nombreuses insatisfactions relatives à leur travail (enseignement, planification, gestion de classe), des conditions de travail ne leur permettant pas de se réaliser professionnellement et personnellement et des relations socioprofessionnelles difficiles décrivent leur rapport négatif au travail. De plus, ces six participantes ont vécu de l'instabilité, les obligeant à

occuper un autre emploi. Ainsi, elles ont quitté l'enseignement, pour étudier ou pour travailler dans un autre domaine. Le tableau 9 présente le nombre de participants pour chacun des types d'intégration professionnelle présentés par Paugam (2000).

Tableau 9 : Répartition des participants selon les types d'intégration professionnelle (Paugam, 2000)

	Satisfaction dans le travail	Stabilité de l'emploi	Nombre de participants
Type idéal :			
• L'intégration assurée	+	+	2
Déviations :			
• L'intégration incertaine	+	-	11
• L'intégration laborieuse	-	+	1
• L'intégration disqualifiante	-	-	6

Tiré de Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité* (p.98). Paris : Presses Universitaires de France.

Le tableau 9 vient appuyer la définition du concept d'insertion professionnelle proposée par Gingras et Mukamurera (2008) et présentée au deuxième chapitre. Effectivement, d'après ces auteures, l'insertion professionnelle doit se faire sous quatre angles, dont l'insertion dans l'emploi et l'insertion dans le travail – les deux autres angles sont la socialisation professionnelle et l'intégration socio-organisationnelle. L'insertion dans l'emploi pourrait référer à la stabilité de l'emploi de Paugam (2000) et l'insertion dans le travail à la satisfaction dans le travail. De même, Martineau et Mukamurera (2012) reprennent sensiblement les deux mêmes éléments. Pour tous ces auteurs, la seule satisfaction du travail ne peut être gage d'une insertion professionnelle réussie. Ainsi, pour les onze participants qui vivent une *intégration incertaine*, des mesures devraient être prises afin de favoriser la stabilité de leur emploi qui, sans être comblée, pourrait occasionner une mauvaise insertion professionnelle, causant possiblement un abandon de la profession. D'ailleurs, parmi ces onze enseignants, six nous ont mentionné avoir des remises en question quant à leur place en enseignement. Ces chiffres viennent à nouveau confirmer les études effectuées par Mukamurera, Bourque et Gingras en 2008 et Ndoreraho et Martineau en 2006 mentionnant que plus de 50 % des enseignants auraient réfléchi sérieusement au

moins une fois à abandonner la profession. De plus, les six enseignants ayant vécu une *intégration disqualifiante* viennent appuyer les conclusions de Gingras et Mukamurera (2008) : les principales raisons de l'abandon et des remises en question de la carrière sont la lourdeur de la tâche, la précarité et les groupes-classes difficiles. Enfin, les différents types d'intégration professionnelle de nos participants confirment les études des dernières années et démontrent que peu de changements ont été faits afin de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

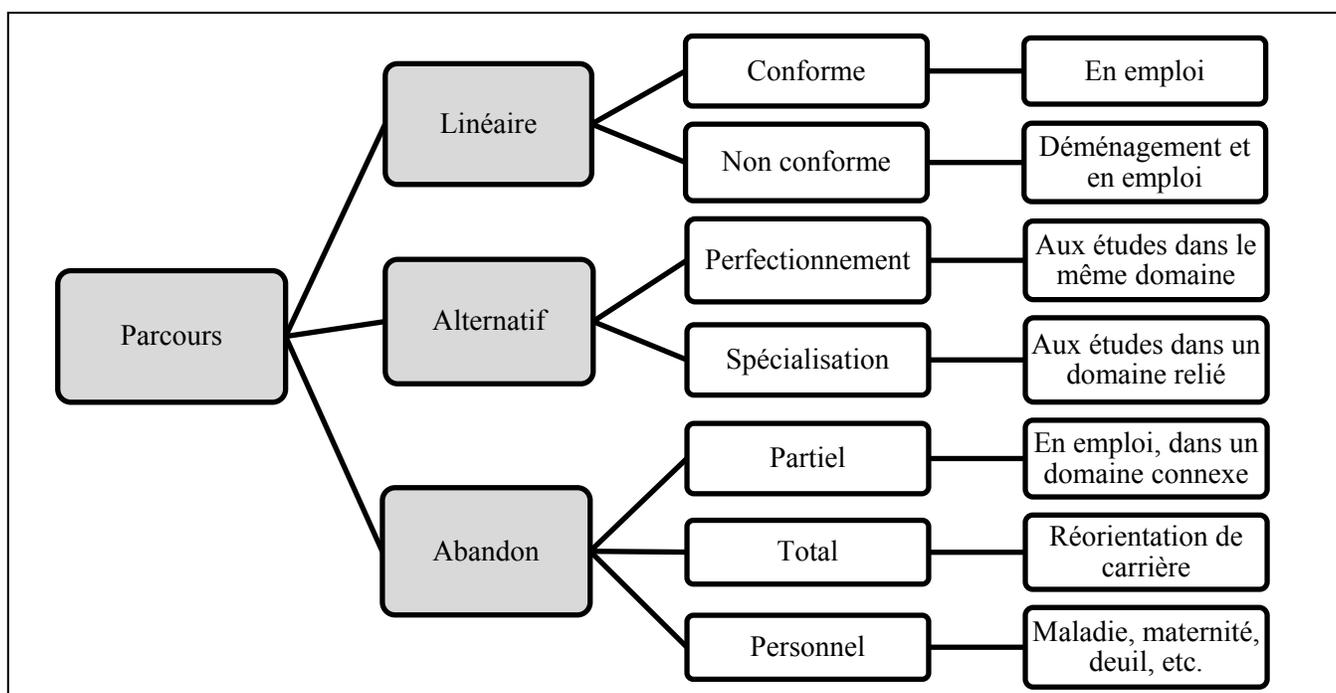
5.3 LES PARCOURS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS EN PHASE DE SURVIE

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté les parcours professionnels possibles des enseignants en phase de survie. Dans cette section, nous analysons les parcours de nos participants et nous les classons selon la typologie que nous avons élaborée. Avant tout, nous présentons un rappel de cette typologie.

5.3.1 Le rappel des parcours possibles des participants

Dans le deuxième chapitre, nous avons relevé trois principaux parcours pouvant être empruntés par les enseignants débutant dans la profession, parcours se déclinant en sept sous-parcours. Voici un rappel du schéma (la figure 14) que nous avons construit et les significations des différents parcours :

Figure 14 : Rappel des parcours professionnels possibles



Premièrement, les enseignants peuvent emprunter un parcours linéaire. Les enseignants empruntant ce parcours sont enseignants présentement. Deux types de parcours linéaires sont possibles : le conforme et le non conforme. Les enseignants ayant emprunté le parcours conforme sont en emploi. Ils peuvent avoir été engagés dans leurs écoles de stage ou ils ont possiblement passé des entrevues dans des commissions scolaires de la région ou dans des écoles privées. Les enseignants ayant emprunté le parcours non conforme sont également en poste, mais ils ont déménagé, dans l'objectif d'occuper un emploi en enseignement.

Deuxièmement, les enseignants en phase de survie peuvent emprunter un parcours alternatif, caractérisé par un retour aux études, à temps plein ou à temps partiel. Deux types de parcours alternatifs sont possibles : le perfectionnement et la spécialisation. Les enseignants effectuant un perfectionnement sont aux études, dans le même domaine que leur formation initiale. Les enseignants en spécialisation sont aussi aux études, mais dans un domaine connexe. Ces enseignants peuvent, par exemple, effectuer des cours dans un autre champ d'enseignement que leur champ principal ou encore, compléter un diplôme de deuxième cycle qui leur permettrait d'exercer une profession en lien avec l'éducation, sans

être enseignant. Pendant leurs études, les enseignants empruntant des parcours alternatifs peuvent travailler à temps plein ou à temps partiel comme enseignant ou dans un autre domaine.

Troisièmement, les enseignants en phase de survie peuvent être en abandon. Trois sous-parcours sont possibles : l'abandon partiel, l'abandon total ou l'abandon personnel. Un enseignant en abandon partiel occupe un emploi dans un domaine connexe à l'enseignement. Sa formation en éducation est un élément clé dans son cheminement vers cet emploi. Un enseignant en abandon total effectue une réorientation de carrière complète. Cela peut se traduire par un retour aux études ou tout simplement par un emploi dans un domaine autre que l'enseignement. Enfin, un enseignant ayant emprunté un parcours d'abandon personnel n'est pas enseignant, mais pour d'autres raisons. Nous pouvons penser à un congé de maternité, à un congé de maladie ou à une personne vivant un deuil.

5.3.2 La représentation graphique des parcours professionnels des participants

Voyons maintenant les parcours professionnels des participants de notre recherche à l'aide de diagrammes à ligne brisée. Les situations professionnelles des participants sont identifiées pour chacune des saisons, depuis la fin de leur baccalauréat à l'été 2014, moment où ont eu lieu les entrevues (par exemple, H2012 signifie hiver 2012; A2013 signifie automne 2013 et E2014 signifie été 2014). Un point est donc associé à chacune des saisons et une ligne brisée relie tous ces points. Si l'évènement vécu par le participant est positif, le point est situé dans la partie supérieure du graphique, si l'évènement est négatif, le point est situé dans la partie inférieure du graphique et si l'évènement est neutre, le point est situé sur la ligne au centre du graphique. Les points associés à l'été se retrouvent généralement sur cette ligne, puisque les enseignants ne travaillent pas en période estivale. Enfin, une ligne de tendance centrale est tracée, en pointillé, représentant l'évolution du parcours professionnel du participant, depuis la fin de son baccalauréat. La figure 15 regroupe les graphiques des neuf participants étant enseignants, la figure 16, les graphiques des cinq participants étant enseignants et étudiants, la figure 17, les graphiques des trois

étudiants à temps plein et la figure 18, les graphiques des trois travailleurs dans un autre domaine.

5.3.2.1 Les parcours professionnels des enseignants

Parmi les neuf participants étant enseignants, cinq présentent un parcours linéaire conforme : les participants P7.EM, P9.EM, P10.EF, P12.EF et P16.ES. Ils sont en emploi, dans des commissions scolaires de Québec ou dans des écoles privées et travaillent en suppléance ou ont obtenu des contrats. Tous ces enseignants ont vécu des périodes plus difficiles ponctuées de périodes de travail. Notons que les enseignants P9.EM et P16.ES avaient signé un contrat pour l'année scolaire 2014-2015 à l'été 2014. Il est également important de souligner que l'enseignante P12.EF travaille depuis l'hiver 2013, mais dans un autre champ que celui pour lequel elle a étudié; en danse. Ainsi, les lignes de tendance centrale de ces trois enseignantes sont positives, malgré quelques événements négatifs dans leur parcours. La ligne de tendance centrale de l'enseignant P10.EF est négative, puisqu'il a vécu un événement positif au début de sa carrière, lorsqu'il a eu un contrat, puis il n'a fait que de la suppléance depuis. Toutefois, malgré ces difficultés, il persévère dans le métier. Enfin, la participante P7.EM vit de nombreux hauts et de nombreux bas, mais a tout de même une ligne de tendance centrale positive.

Deux enseignants présentent un parcours linéaire non conforme : les participants P4.EUS et P11.EF. Ces deux enseignants, après avoir vécu une période de recherche d'emploi, ont choisi de déménager pour travailler. Ainsi, ils ont amélioré considérablement leurs conditions de travail, obtenant des contrats à temps plein dans l'Ouest canadien et ayant même signé un contrat pour l'automne 2014. Leur ligne de tendance centrale démontre l'impact positif qu'a eu ce déménagement dans leur parcours. Rappelons que, malgré cela, ils ne croient pas rester à l'extérieur de la province pour l'ensemble de leur carrière

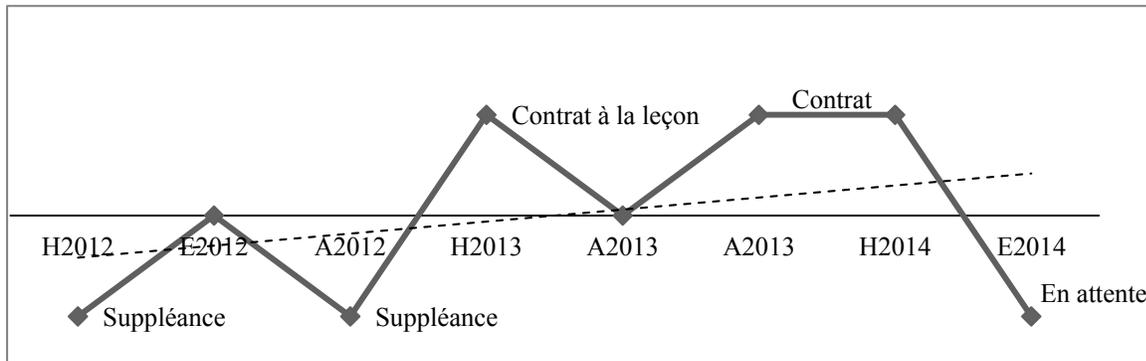
Deux enseignants parmi les neuf que nous avons rencontrés ne cadraient pas dans ces deux types de parcours. En effet, en analysant les parcours professionnels de nos participants, nous avons constaté que deux enseignants travaillaient, au moment de

l'interview, mais avaient, entretemps, fait un retour aux études et complété un diplôme. Il s'agit d'un parcours que nous n'avions pas envisagé lors de l'élaboration de nos différents parcours possibles. Nous avons alors nommé ce parcours le parcours linéaire entrecoupé. Les deux enseignants présentant ce type de parcours sont les participants P1.EF et P13.EUS. Ainsi, à la suite d'un évènement plus négatif (de la suppléance pour le participant P1.EF et une période de recherche d'emploi pour la participante P13.EUS), ils ont fait un retour aux études. Ce choix a été positif pour eux puisqu'ils ont ensuite obtenu du travail en enseignement.

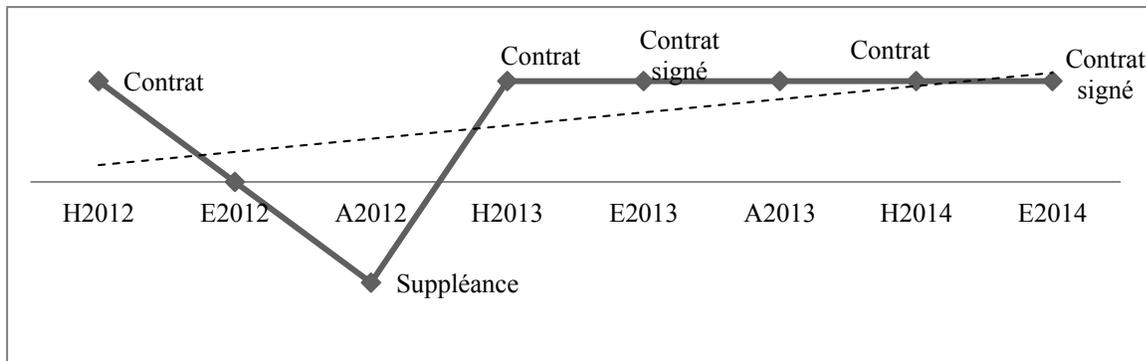
Comme nous l'avons mentionné plus haut, les représentations graphiques des parcours professionnels des neuf participants enseignants sont présentées à la figure 15.

Figure 15 : Parcours professionnels des enseignants

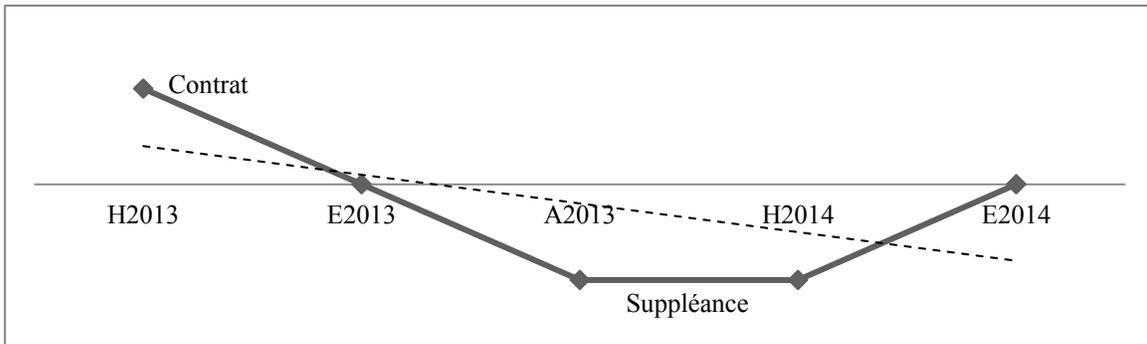
P7.EM : Parcours linéaire conforme



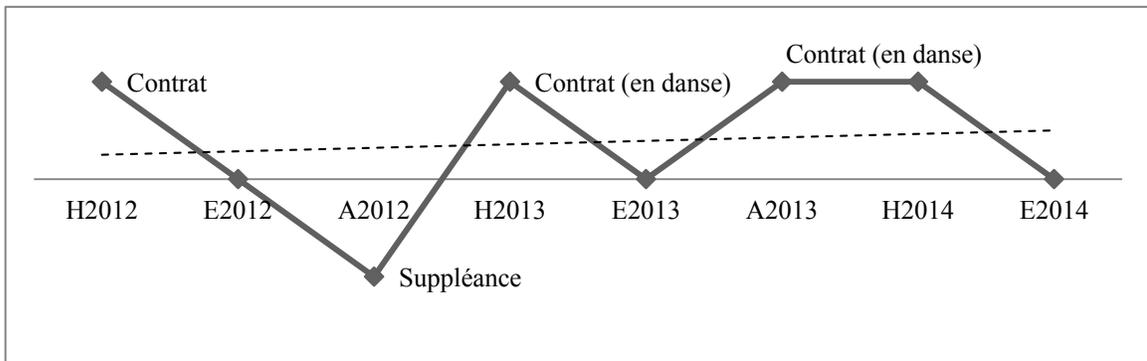
P9.EM : Parcours linéaire conforme



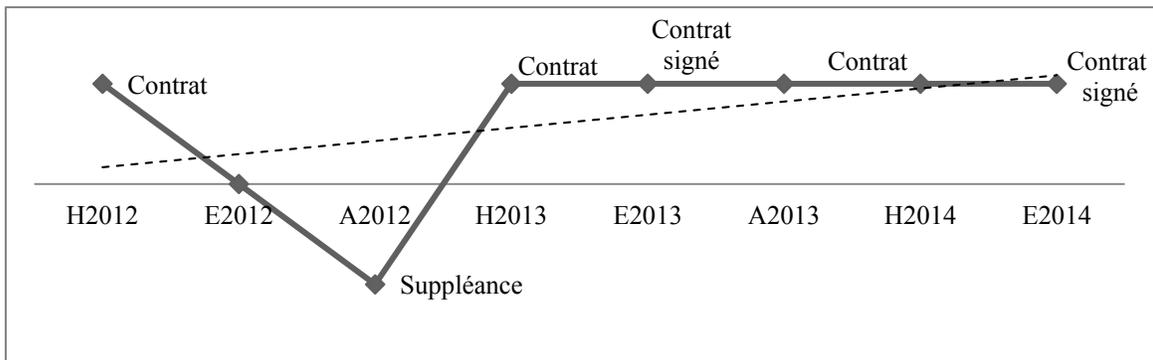
P10.EF : Parcours linéaire conforme



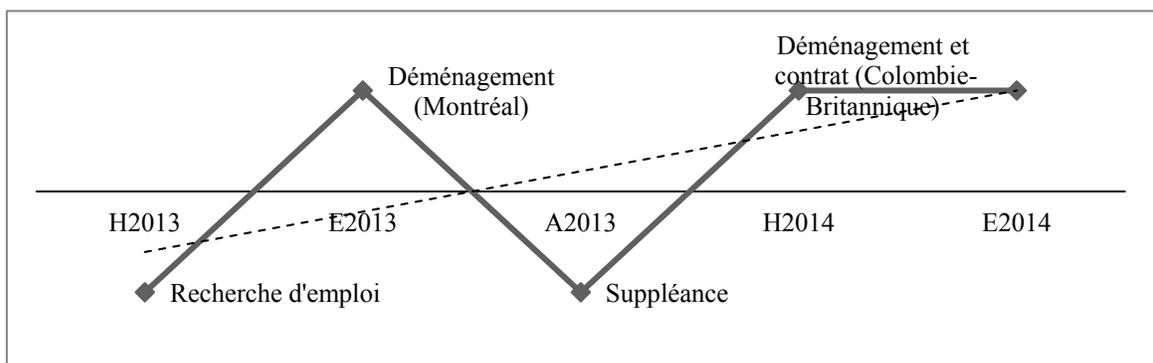
P12.EF : Parcours linéaire conforme



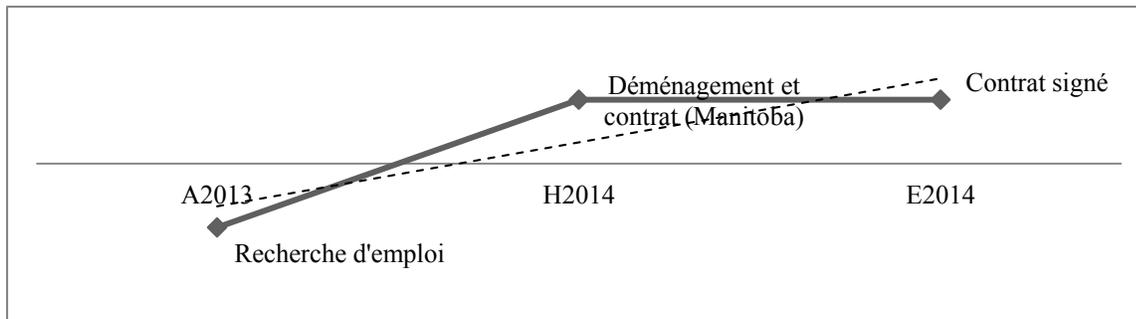
P16.ES : Parcours linéaire conforme



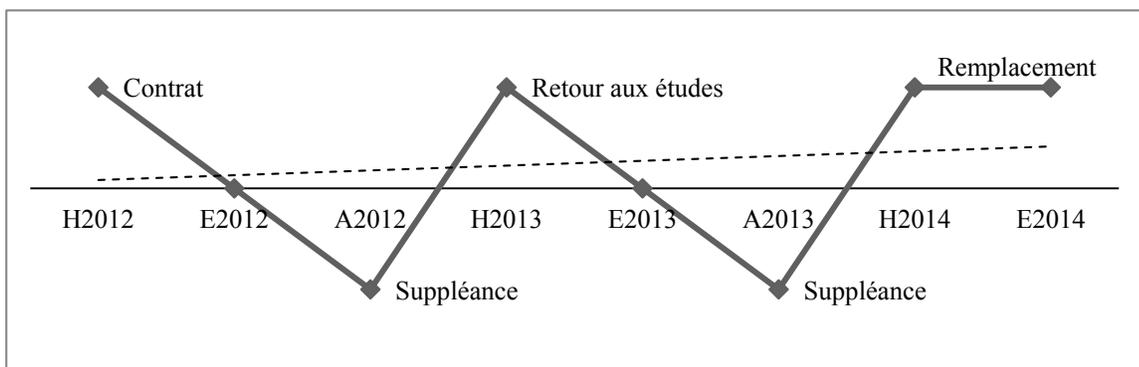
P4.EUS : Parcours linéaire non conforme



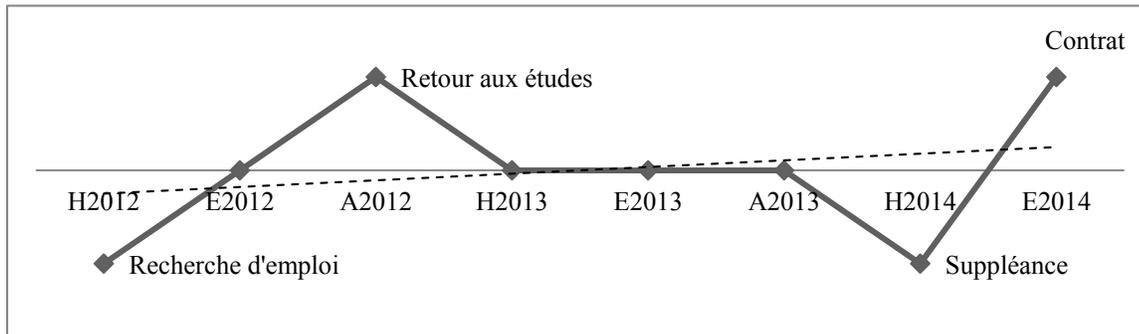
P11.EF : Parcours linéaire non conforme



P1.EF : Parcours linéaire entrecoupé



P13.EUS : Parcours linéaire entrecoupé



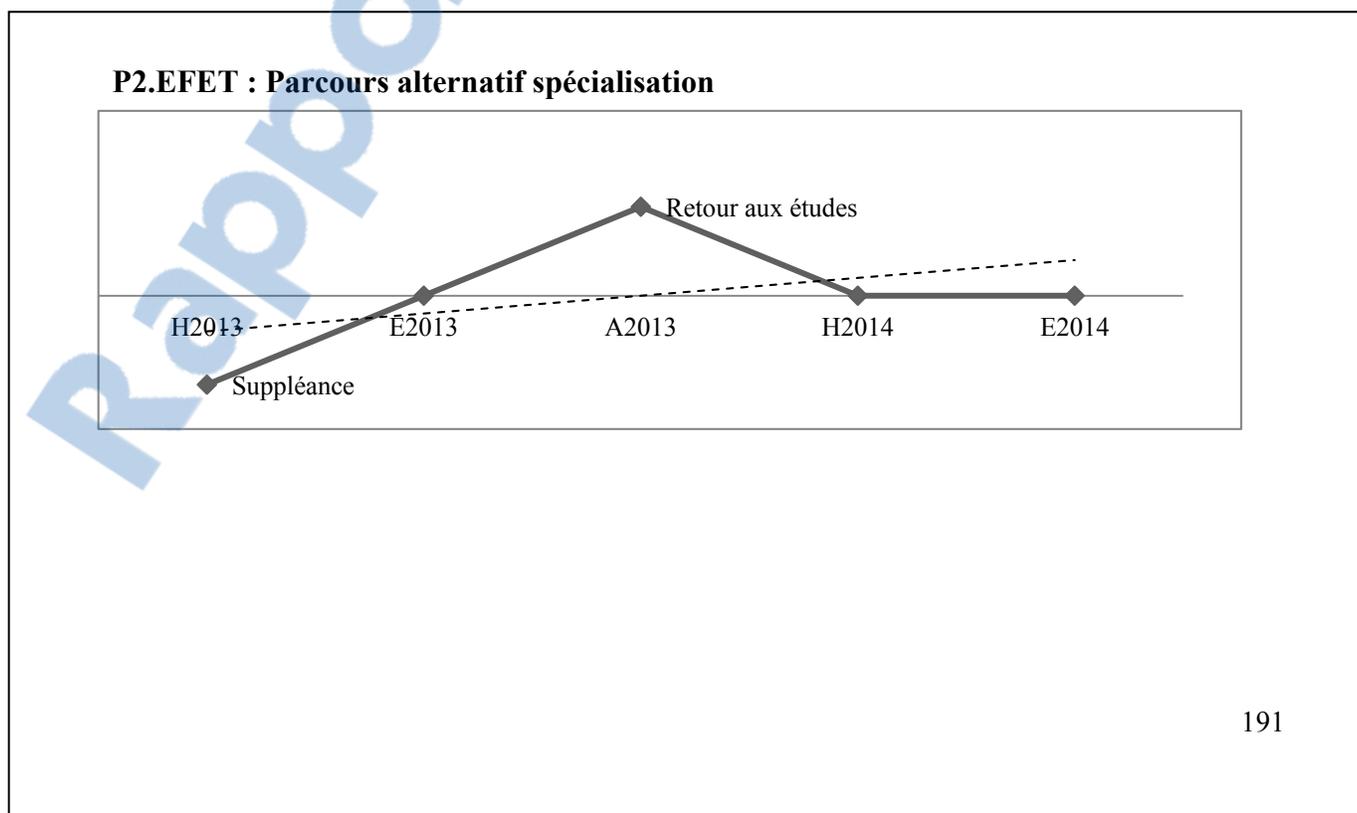
5.3.2.2 Les parcours professionnels des enseignantes et étudiants

Parmi les cinq enseignantes et étudiantes que nous avons rencontrées, quatre présentent un parcours alternatif de spécialisation : P2.EFET, P3.EUSET, P5.EFET et P6.EFET. Elles sont aux études en enseignement, dans un domaine relié à l'éducation, mais qui n'est pas le même domaine que leur formation initiale. À l'exception de la participante

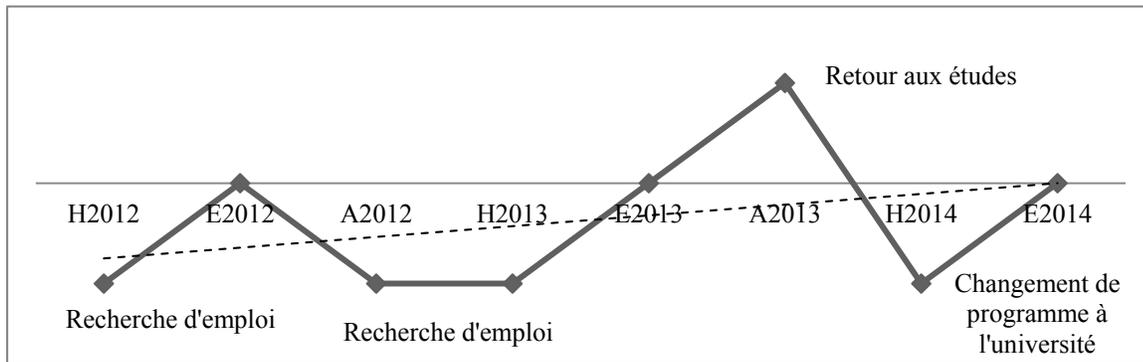
P6.EFET, qui a obtenu un contrat d'enseignement à l'hiver 2012, les trois autres participantes ont fait un retour aux études à la suite d'un évènement négatif (suppléance, recherche d'emploi ou remise en question). Mentionnons également que la participante P5.EFET nous a confié vouloir se réorienter lorsqu'elle aura complété sa maîtrise. Elle est la seule parmi les quatre participantes ayant un parcours alternatif de spécialisation à nous avoir mentionné qu'elle voulait quitter l'enseignement. Elle étudie à la maîtrise en administration et évaluation en éducation. Les autres désirent utiliser leur diplôme pour travailler en enseignement (adaptation scolaire pour les participantes P2.EFET et P6.EFET et enseignement primaire pour la participante P3.EUSET). Une seule enseignante présente un parcours alternatif de perfectionnement. En effet, la participante P17.EFET, qui a fait un retour aux études dans le même domaine de formation que sa formation initiale, a fait une maîtrise en didactique du français après un baccalauréat en enseignement au secondaire, français, langue première.

Mentionnons que parmi les cinq participantes étant enseignantes et étudiantes, quatre proviennent du champ d'enseignement français. Les graphiques présentant les parcours alternatifs des cinq enseignantes et étudiantes sont regroupés dans la figure 16. Nous y constatons que les lignes de tendance centrale sont généralement positives.

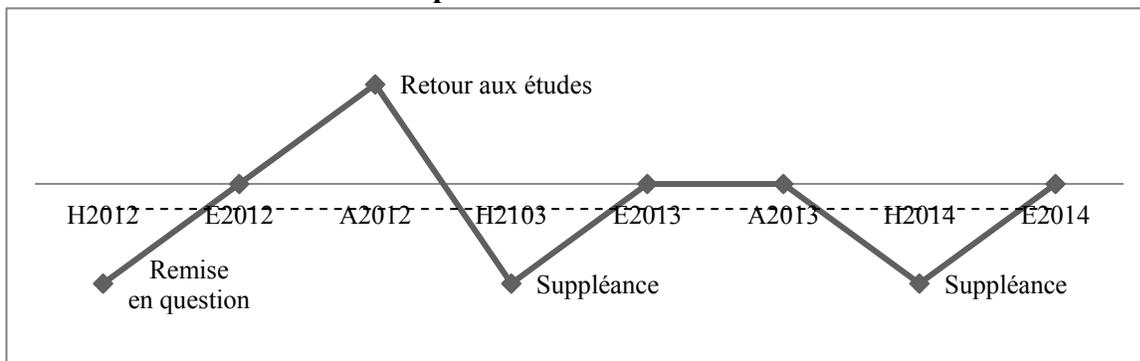
Figure 16 : Parcours professionnels des enseignants et étudiants



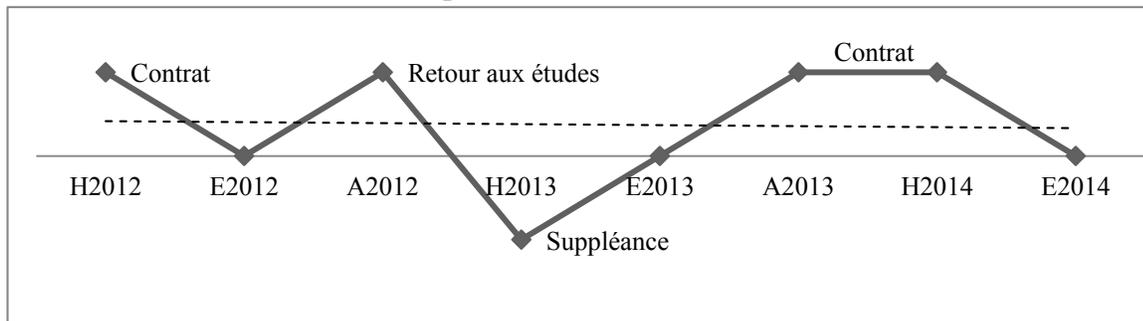
P3.EUSET : Parcours alternatif spécialisation



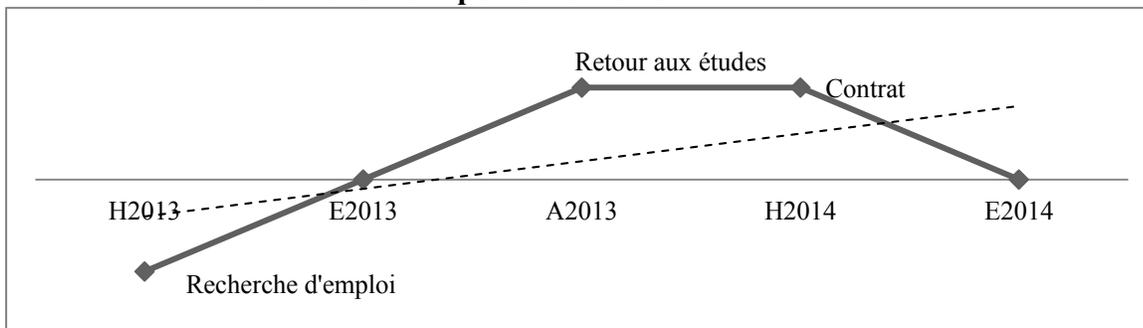
P5.EFET : Parcours alternatif spécialisation



P6.EFET : Parcours alternatif spécialisation



P17.EFET : Parcours alternatif perfectionnement



5.3.2.3 Les parcours professionnels des étudiants à temps plein

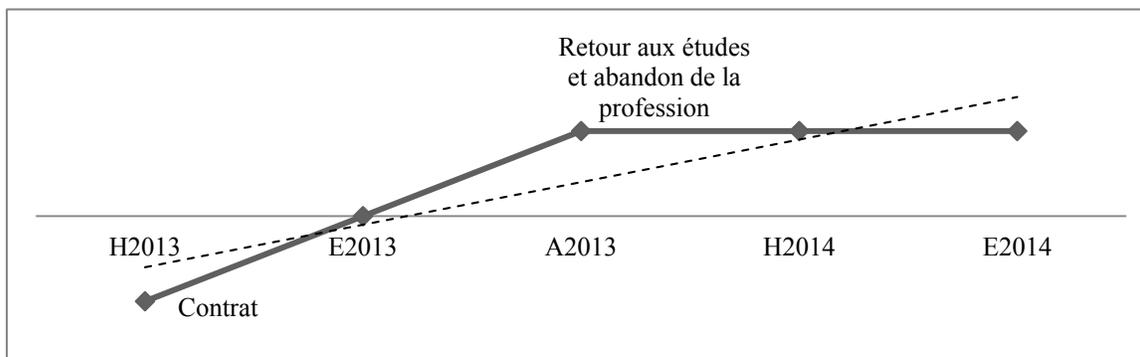
Parmi les trois étudiantes à temps plein, deux présentent un parcours d'abandon total : la participante P15.ET et la participante P20.ET. La première a travaillé comme enseignante quelques mois, lors d'un contrat, puis a quitté le métier pour retourner aux études et se réorienter. Elle étudie présentement en théâtre – production. La deuxième n'a pas travaillé en enseignement. À la suite d'une remise en question quant à sa place en enseignement, elle a choisi de se réorienter complètement, en s'inscrivant au baccalauréat en ergothérapie.

La participante P18.ET présente un parcours d'abandon partiel, puisqu'elle a fait un retour aux études à temps plein, mais dans un domaine tout de même relié à l'éducation; elle fait une maîtrise en orthopédagogie. Elle a fait ce choix après avoir travaillé comme enseignante et après avoir vécu une période de remise en question. De plus, elle a d'abord choisi de faire un DESS en adaptation scolaire, puis, un an plus tard, elle s'est réorientée à la maîtrise en orthopédagogie, mettant alors une croix sur l'enseignement.

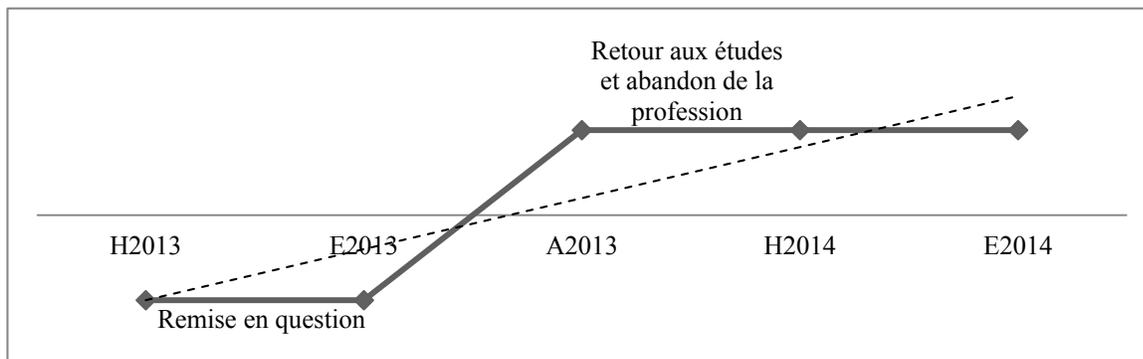
Pour ces trois étudiantes, le choix de faire un retour aux études semble positif, puisque leur ligne de tendance centrale est positive. Les graphiques présentant les parcours d'abandon des trois étudiantes à temps plein sont regroupés dans la figure 17.

Figure 17 : Parcours professionnels des étudiants à temps plein

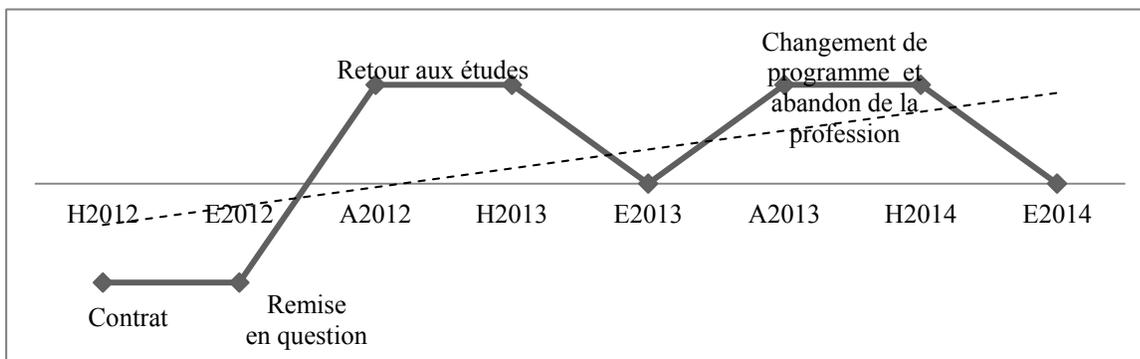
P15.ET : Parcours abandon total



P20.ET : Parcours abandon total



P18.ET : Parcours abandon partiel



5.3.2.4 Les parcours professionnels des travailleurs dans un autre domaine

Les trois participantes qui travaillent dans un autre domaine présentent des parcours d'abandon total. La participante P8.A n'a pas travaillé comme enseignante. Après avoir vécu une longue période de remise en question, elle a trouvé un emploi en ressources humaines. La participante P14.A présente un parcours parsemé d'embûches : recherche d'emploi, retour aux études et période de suppléance difficile. Après deux ans, et de nombreuses tentatives à travailler comme enseignante, elle a choisi de se réorienter. Elle travaille pour un organisme fédéral. Mentionnons que les lignes de tendance centrale révèlent que leur changement de carrière a été positif.

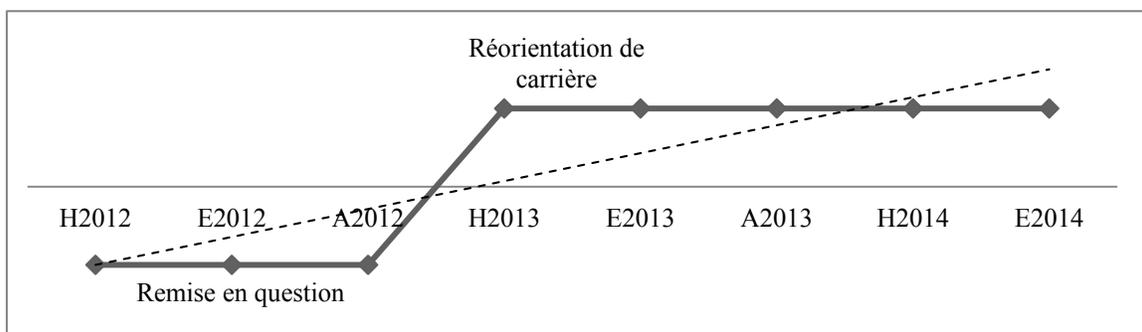
La participante P19.A présente un parcours particulier. Ayant arrêté la suppléance en raison d'un congé de maternité (abandon personnel), elle a ensuite fait un retour en enseignement, avec un contrat qui a finalement été un évènement négatif. C'est après ce

contrat qu'elle a choisi d'abandonner la profession. Au moment des entrevues, elle était en remise en question sur son avenir professionnel. La ligne de tendance centrale de la participante P19.A révèle un parcours difficile, puisqu'elle est négative.

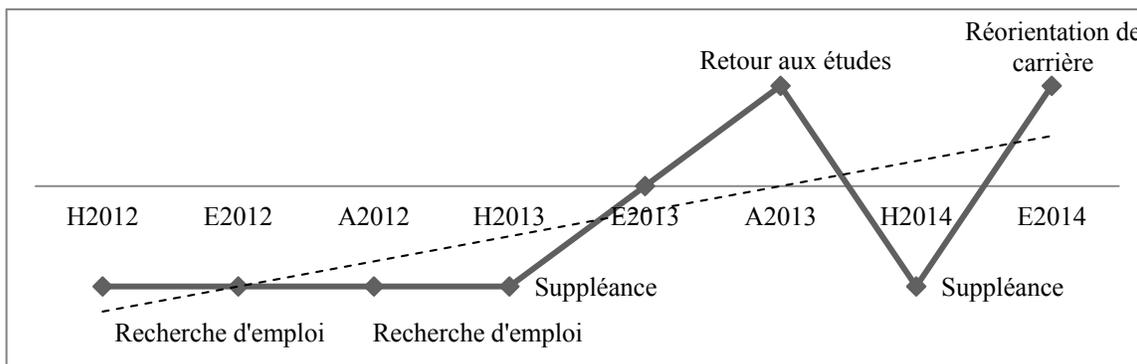
Les graphiques présentant les parcours d'abandon des trois participantes travaillant dans un autre domaine sont regroupés dans la figure 18.

Figure 18 : Parcours professionnels des travailleurs dans un autre domaine

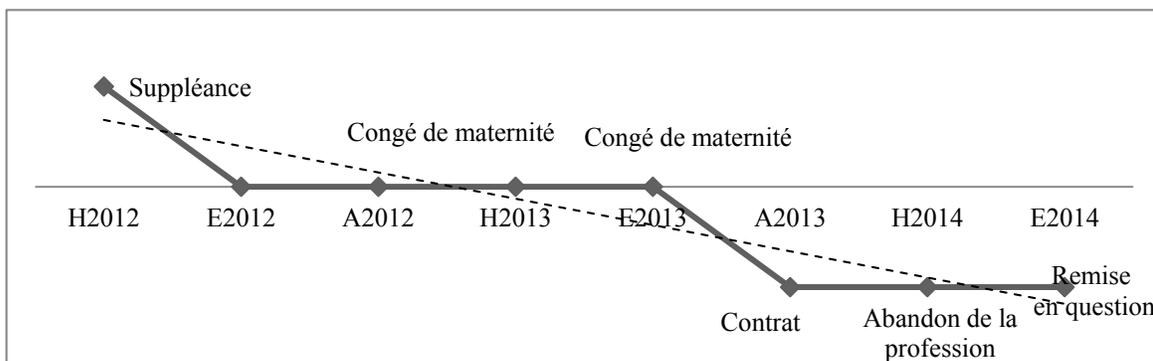
P8.A : Parcours abandon total



P14.A : Parcours abandon total



P19.A : Parcours abandon personnel suivi d'un abandon total



5.3.2.5 Analyse des représentations graphiques des parcours professionnels

Les représentations graphiques des parcours professionnels de nos participants confirment la théorie élaborée par Mukamurera en 1998. Comme nous l'avons présenté au deuxième chapitre, cette auteure a conclu qu'il y avait trois principales caractéristiques aux trajectoires des enseignants : la non-linéarité, l'amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps et l'historicité des trajectoires

La non-linéarité des trajectoires est démontrée dans les représentations graphiques des participants à notre recherche, d'abord par l'enchevêtrement (Mukamurera, 1998). Effectivement, nous pouvons constater qu'il y a, chez plusieurs participants, une alternance entre les périodes de travail, de recherche d'emploi, d'inactivité ou de retour aux études. De même, les représentations graphiques démontrent la discontinuité de Mukamurera (1998), puisque plusieurs participants ont présenté, à certains moments de leurs parcours, des périodes d'attentes entre les périodes de travail. Il y a alors un allongement et une perte de sens du processus d'insertion (Mukamurera, 1998). D'ailleurs, comme nous pouvons le voir dans le parcours de la participante P.14.A, une trop longue période d'attente et un va-et-vient entre les périodes de travail et de recherche d'emploi mènent parfois à un abandon de la profession. Ainsi, la phase d'insertion est devenue, pour plusieurs participants, « une sorte d'état professionnel dont la durée est souvent indéterminée » (Mukamurera, 1999; p.72). Enfin, la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires signifie qu'il est quasi impossible de déterminer le début, la fin et la durée de l'insertion professionnelle; il s'agit d'un processus ouvert et différent pour tous les enseignants (Mukamurera, 1998), ce que nous pouvons constater à la lumière des représentations graphiques des parcours professionnels des participants à notre recherche.

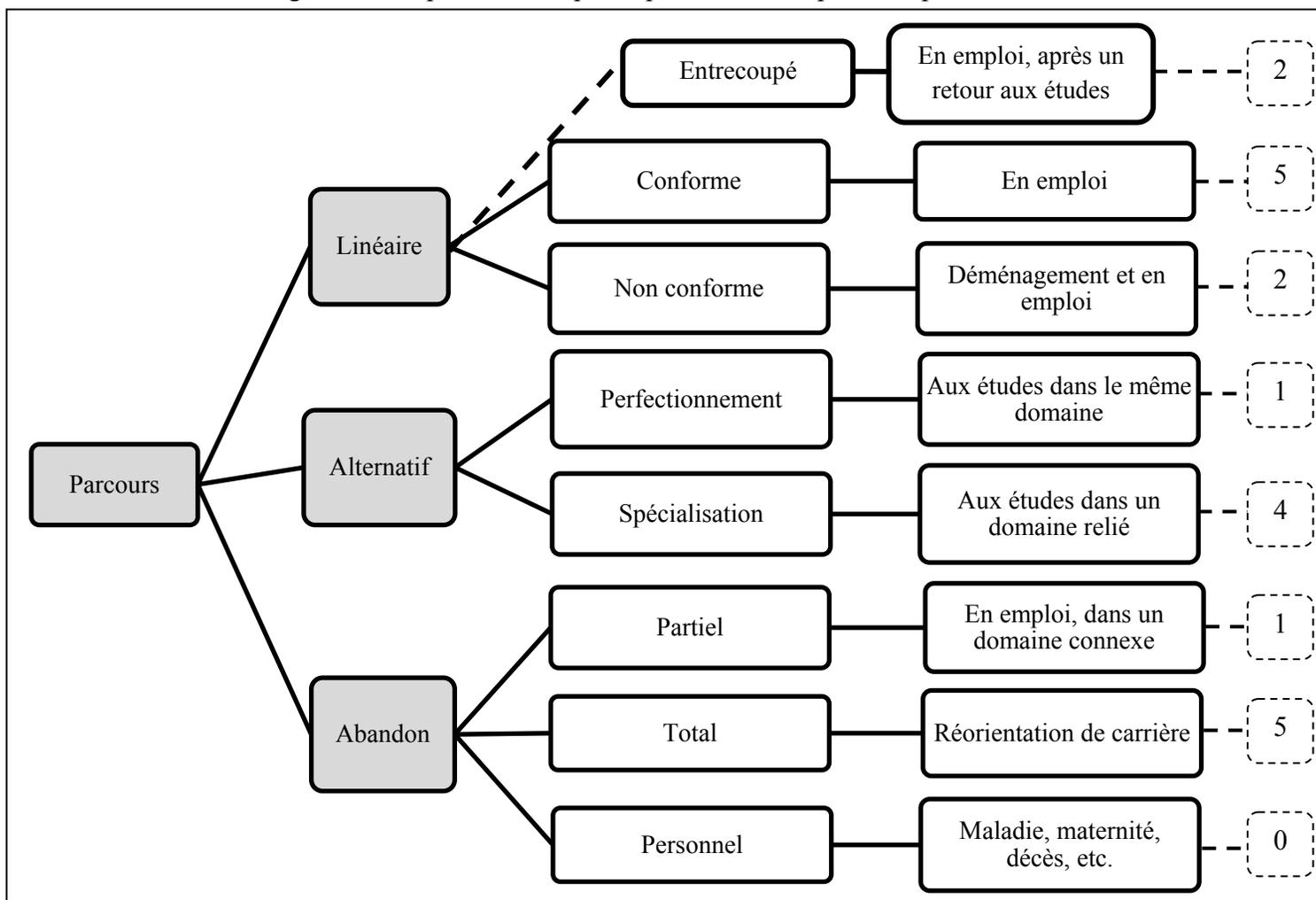
L'amélioration progressive de la situation professionnelle au fil du temps, dans le modèle de Mukamurera (1998), est également observable dans les parcours professionnels de nos participants. Les lignes de tendance centrale présentées dans les graphiques démontrent effectivement qu'il y a une certaine amélioration dans la situation professionnelle des enseignants. Malgré les hauts et les bas vécus par les enseignants, la tendance veut qu'il y ait une amélioration et non une détérioration des situations professionnelles.

Finalement, l'historicité des trajectoires (Mukamurera, 1998), bien que plus difficile à constater dans les représentations graphiques, est tout de même présente chez nos participants. En étudiant les situations professionnelles de ces derniers, nous constatons qu'effectivement, les actions que les enseignants prennent ont des conséquences, positives ou négatives, sur leur parcours. Par exemple, les endroits où les enseignants ont effectué leur quatrième stage sont des écoles donnant souvent une première opportunité d'emploi aux nouveaux enseignants. De même, pour les enseignants qui ont choisi de faire un retour aux études, cet évènement a nécessairement une influence sur leur parcours professionnel

5.3.3 La répartition des parcours professionnels des participants

La figure 19 présente la répartition du nombre d'enseignants selon les parcours professionnels; le parcours linéaire entrecoupé est ajouté aux possibilités de départs.

Figure 19 : Répartition des participants selon les parcours professionnels



D'après les statistiques, 15 % à 20 % des enseignants décrochent dans les cinq premières années de pratique (Martel, Ouellette et Ratté, 2003). La répartition des parcours professionnels démontre que sur les vingt participants à notre recherche, six personnes ont officiellement abandonné l'enseignement. De plus, comme nous l'avons présenté au quatrième chapitre, la participante P5.EFET, bien qu'elle ait ici un parcours alternatif de spécialisation, nous a confirmé qu'elle ne se voyait pas enseignante. C'est donc 35 % (N = 7) de nos participants qui ont décroché dans leurs deux premières années de pratique. De même, plusieurs participants (N = 5) ont confirmé qu'ils étaient en réflexion quant à leur futur dans la profession enseignante.

En 2013, les données du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie démontraient que 78,3 % des diplômés en enseignement au secondaire à l'Université Laval étaient en emploi, dont 90,6% en lien avec leur formation. Notre recherche démontre des données plus sévères à l'égard de ces diplômés : 70 % de nos participants (N = 14) travaillent comme enseignants, en plus de faire des études pour certains d'entre eux (N = 5). C'est donc 25 % de nos participants qui étaient aux études au moment des entrevues, alors que les données que nous avons présentées au premier chapitre mentionnent que 14,2 % des diplômés en enseignement au secondaire étaient encore aux études. Enfin, selon les données de *La relance à l'université* (2013), 22,9 % des 90,6 % de travailleurs occupaient un emploi à temps partiel. À nouveau, notre recherche présente des données plus sévères à cet égard : huit enseignants sur les quatorze de notre recherche travaillent à temps partiel, représentant un pourcentage de 57 %.

Finalement, les participants de notre recherche démontrent les multiples possibilités de parcours professionnels qui sont envisageables par les enseignants. Malgré les tendances soulevées dans les pages précédentes, les parcours professionnels de nos participants témoignent de l'impossibilité de généraliser les données; les parcours sont tous uniques. Chaque enseignant est empreint de son histoire et les parcours témoignent de multiples façons de réagir aux événements.

CONCLUSION

L'insertion professionnelle des enseignants est documentée depuis de nombreuses années, notamment en raison des statistiques concernant l'abandon de la profession. D'après Martel, Ouellette et Ratté (2003), 15 % à 20 % des enseignants décrochent dans les cinq premières années de pratique, entre autres en raison des difficultés vécues lors de l'entrée dans la profession et des conséquences de ces difficultés sur leur vie professionnelle et personnelle (Chouinard, 1999; Duchesne et Kane, 2010; Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013; Ndoreraho et Martineau, 2006). En effet, les conditions d'insertion et de travail, la précarité, les difficultés pédagogiques liées à la planification, à l'évaluation des apprentissages et à la gestion de classe ainsi que les disparités entre la formation et la pratique sont des éléments complexifiant l'entrée dans la profession pour les nouveaux enseignants. Différentes études (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013; Ndoreraho et Martineau, 2006) présentent les conséquences de cette insertion difficile, qui peuvent être d'ordre physique, comportemental ou psychologique. On parle ici de maux physiques, de prise ou de perte de poids, de fatigue, de stress, d'insomnie, de cauchemars, de découragement, de problèmes identitaires, de sentiment d'insécurité et d'incompétence, de démotivation, de dépression, d'épuisement émotionnel ou professionnel et d'abandon. Les enseignants se retrouvent alors dans la phase de survie, période que nous avons documentée à partir des modèles d'insertion professionnelle de six auteurs : Andrews (1992), FSE (2013), Fuller (1969), Huberman (1989), Katz (1972) et Nault (1999).

Ces conditions d'entrée dans la profession amènent certains enseignants à modifier leur plan de carrière, en abandonnant la profession ou en faisant un retour aux études, alors que d'autres enseignants font le choix de poursuivre leur carrière, malgré les embûches. Ces différents parcours professionnels sont à la base de notre recherche qui a comme question principale : Comment les enseignants débutants s'insèrent-ils dans la profession enseignante? Les questions secondaires guidant notre travail sont les suivantes : Comment s'est déroulée l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire? Quels

événements ont contribué à la construction du parcours professionnel des enseignants débutants au secondaire? Quels sont les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire?

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons réalisé une recherche qualitative de type multicas (établissement de liens entre les cas semblables, tout en respectant l'unicité des cas) (Yin, 2014). Des entretiens semi-dirigés individuels ont été réalisés auprès de vingt personnes ayant complété le baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval en 2012 ou en 2013 et ayant emprunté différents parcours à la suite de leur baccalauréat; ils sont enseignants, enseignants et étudiants, étudiants à temps plein ou travailleurs dans un autre domaine. Nous avons réalisé ces entretiens à l'été et à l'automne 2014, à l'aide de grilles d'entrevues préalablement construites à partir de la littérature scientifique. Les entrevues, lorsque retranscrites, ont ensuite pu être analysées à l'aide du logiciel QDA Miner; nous avons utilisé le modèle mixte de catégorisation et de classification de la méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). Les participants à notre recherche révèlent différents types d'intégration professionnelle (Paugam, 2000) et les événements, positifs ou négatifs, ayant marqué ces enseignants définissent leur parcours professionnel. De plus, les résultats de notre recherche permettent de documenter et de comprendre la phase de survie en début de carrière. La prochaine section présente d'ailleurs un rappel des résultats de notre recherche. Par la suite, nous présentons les limites et les apports de notre recherche, puis nous terminons avec certaines pistes d'actions et recommandations.

Rappel des résultats

Premièrement, notre recherche a permis de mettre en lumière la phase de survie. À partir des propos soulevés par nos participants, nous avons démontré l'existence de cette phase, nous permettant alors de comprendre dans quel contexte les nouveaux enseignants entrent dans la profession. Les éléments les plus récurrents caractérisant la phase de survie concernent la gestion de classe, les conditions de travail et la suppléance, les disparités entre la formation et la pratique ainsi que le stress des débuts et le sentiment d'incompétence. Nous avons d'abord constaté que la gestion de classe est encore une

problématique centrale dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. L'hétérogénéité des classes, la difficulté d'obtenir le silence, la démotivation de nombreux élèves, la gestion des téléphones cellulaires en classe, le sentiment de jouer constamment à la police et la tentation, pour certains élèves, d'être plus turbulents lors des périodes où leur enseignant est absent sont autant de défis, paraissant parfois insurmontables, que doivent traverser les nouveaux enseignants. D'ailleurs, le fait de remplacer un enseignant et de devoir utiliser un système de gestion de classe qui n'est pas propre à soi se révèle être une problématique touchant particulièrement les nouveaux enseignants. En lien avec cet élément de gestion de classe, nous avons ensuite constaté que la suppléance et les conditions de travail forment une problématique particulièrement importante dans la phase de survie. D'une part, la suppléance entraîne une instabilité particulièrement difficile à supporter pour les nouveaux enseignants, se résumant par l'attente de la sonnerie du téléphone, la crainte de manquer un appel et le sentiment de ne pas s'accomplir professionnellement. D'autre part, les conditions de travail épuisent parfois les jeunes enseignants, qui sont obligés d'occuper un autre emploi. L'instabilité et le peu de travail disponible dans la région de Québec empêchent également les enseignants en phase de survie de se projeter dans l'avenir et d'avoir des projets familiaux, entre autres, en raison de leurs soucis financiers. À ce propos, les participants ont ajouté qu'au moment de leur baccalauréat, ils ne croyaient pas qu'il y avait si peu de possibilités d'emploi. En fait, la disparité entre la formation et la pratique a été dénoncée par nos participants. D'après ceux-ci, les cours reçus à l'université n'ont pas favorisé leur insertion professionnelle, ne les ont pas outillés à faire face aux défis de l'enseignement et ne leur ont pas donné assez d'éléments pratiques et concrets leur permettant de préparer une planification et des évaluations. Les cours étaient trop théoriques, autant pour ce qui est de la pédagogie que de la matière à enseigner. Les cours de gestion de classe n'étaient pas adaptés à la réalité du milieu de l'éducation; les enseignants éprouvent beaucoup de difficultés liées à cette compétence. De même, les enseignants ont dénoncé le manque d'informations relatives à l'insertion professionnelle, aux processus d'embauche, aux perspectives d'emploi, au fonctionnement des listes de priorité d'emploi, aux commissions scolaires et au système scolaire québécois. Enfin, le stress et le sentiment d'incompétence sont des sentiments constamment ressentis par les nouveaux enseignants. Le stress provient de la tâche elle-

même (nouvelles responsabilités, surcharge de travail et planification) ou de la suppléance et du manque d'emploi, tandis que le sentiment d'incompétence provient des questionnements qu'éprouvent les enseignants sur leurs compétences à enseigner et à gérer la classe.

Deuxièmement, notre recherche nous a permis d'analyser l'intégration professionnelle de nos participants selon la théorie de Paugam (2000). Parmi les vingt personnes que nous avons rencontrées, deux manifestent une *intégration assurée*, référant au type idéal (rapport positif au travail et rapport positif à l'emploi). Il s'agit des enseignants travaillant dans l'Ouest canadien. Ensuite, onze enseignants se situent dans l'*intégration incertaine* puisqu'ils sont généralement satisfaits de leur travail, mais leur emploi ne leur assure pas de stabilité à long terme. À l'opposé de ce type d'intégration se trouve l'*intégration laborieuse*, qui est seulement représentée par une participante de notre recherche. Cette enseignante, qui est maintenant étudiante à temps plein, a travaillé en enseignement quelques mois et y a eu un rapport positif à l'emploi, mais elle a quitté l'enseignement, car elle était insatisfaite du travail qu'elle occupait. Enfin, six personnes manifestent une *intégration disqualifiante*. De nombreuses insatisfactions relatives à leur travail (enseignement, planification, gestion de classe), des conditions ne leur permettant pas de se réaliser personnellement et professionnellement ainsi que des relations socioprofessionnelles difficiles décrivent leur rapport négatif au travail, alors que l'instabilité résume leur rapport négatif à l'emploi. La répartition des participants selon les types d'intégration professionnelle vient appuyer la définition de l'insertion professionnelle telle que proposée par Gingras et Mukamurera en 2008, qui considère que l'insertion professionnelle doit se faire sous quatre angles, dont l'insertion dans l'emploi et l'insertion dans le travail. De plus, cette répartition appuie également les conclusions de Gingras et Mukamurera (2008) : les principales raisons de l'abandon et des remises en question de la carrière sont la lourdeur de la tâche, la précarité et les groupes-classes difficiles.

Troisièmement, les résultats de notre recherche nous ont permis de faire une description des parcours professionnels des vingt enseignants rencontrés. À partir des propos de ces derniers, nous avons construit des représentations graphiques de leur parcours professionnel. Selon qu'ils ont vécu des événements positifs ou des événements

négatifs, la courbe des participants varie dans le graphique et une ligne de tendance centrale peut être tracée pour définir l'évolution du participant depuis la fin de son baccalauréat jusqu'à l'été 2014, moment où ont eu lieu les entrevues. Nous avons conclu que les parcours professionnels des participants à notre étude sont très variés. Deux participants ont emprunté un parcours linéaire entrecoupé; ils sont en emploi, mais ont complété un second diplôme universitaire entre la fin de leur baccalauréat et l'été 2014. Cinq participants ont emprunté un parcours linéaire conforme; ils travaillent en enseignement, ils font de la suppléance ou ils ont un contrat. Deux participants ont emprunté un parcours linéaire non conforme; ils travaillent en enseignement, mais ont quitté la ville de Québec. Une participante a emprunté un parcours alternatif de perfectionnement. Possédant un baccalauréat en enseignement au secondaire, français langue première, elle a choisi de poursuivre ses études en didactique du français, tout en travaillant en enseignement. Quatre participantes ont emprunté un parcours alternatif de spécialisation; elles étudient en adaptation scolaire, en enseignement au primaire ou en administration et évaluation en éducation, tout en travaillant en enseignement. Une participante a emprunté un parcours d'abandon partiel. Après avoir travaillé en enseignement, elle a choisi de quitter l'enseignement et de retourner aux études à temps plein, mais en orthopédagogie, domaine tout de même relié à l'éducation. Enfin, cinq participantes ont emprunté un parcours d'abandon total; deux de celles-ci étudient à temps plein dans des domaines qui ne sont pas reliés à l'éducation, deux travaillent à temps plein dans des domaines qui ne sont pas reliés à l'éducation et la cinquième est actuellement mère au foyer, mais pense retourner aux études dans un domaine qui n'est pas relié à l'éducation. Ainsi, ces données démontrent que parmi les vingt personnes rencontrées, six ont officiellement abandonné l'enseignement. C'est donc 35 % de nos participants qui ont décroché de l'enseignement dans leurs deux premières années de pratique. De même, cinq participants ont confirmé qu'ils étaient en réflexion quant à leur futur dans la profession enseignante. Finalement, les participants à notre recherche démontrent les multiples possibilités de parcours professionnels qui sont envisageables par les enseignants.

Limites et apports de la recherche

L'insertion professionnelle des enseignants est un sujet de plus en plus préoccupant dans le monde de l'éducation et les nombreuses recherches portant sur le sujet démontrent son importance. Bien que l'abandon de la profession enseignante soit beaucoup abordé dans l'actualité et la littérature scientifique, nous croyons que notre recherche est pertinente. Rappelons que le décrochage enseignant occasionne des coûts financiers à la société (Gauthier et Mellouki, 2003; Gervais, 1999; Mukamutara, 2012) et des coûts pédagogiques importants, en raison du roulement du personnel dans les écoles, affectant parfois la réussite des élèves (Corbell, 2009; Gauthier et Mellouki, 2003; Ingersoll, 2001). En ce sens, nous considérons important de poursuivre les recherches qui pourraient aider à diminuer l'abandon de la profession enseignante. Notre recherche, sans prétendre à la généralisation des données, permet de préciser la phase de survie en étayant ses caractéristiques principales, de décrire les parcours professionnels d'enseignants débutants au secondaire et d'étudier plus spécifiquement les parcours professionnels de diplômés du baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval en 2012 ou en 2013.

Par contre, nous savons que la spécificité de notre échantillonnage constitue une certaine limite à notre recherche. Effectivement, sur une possibilité de 116 diplômés en 2012 et de 133 diplômés en 2013, vingt personnes ne constituent pas un échantillonnage représentatif de la population à l'étude. Toutefois, considérant les besoins de la présente recherche ainsi que l'ampleur du travail effectué, nous assumons ce choix méthodologique. De plus, un certain déséquilibre est présent quant à la représentation des diplômés provenant des différents champs d'enseignement : la concentration français, langue première est surreprésentée par rapport aux autres, ce qui pourrait s'expliquer par l'effet boule-de-neige.

Enfin, les résultats de notre recherche, bien qu'ils apportent un éclairage actuel de la phase de survie traversée par les enseignants en début de carrière, n'apportent pas de nouvelles conclusions aux études dans le domaine; nous avons plutôt confirmé des théories. Nous présentons tout de même, dans la prochaine section, certaines pistes d'action et recommandations qui ressortent de notre étude.

Pistes d'action et recommandations

Les résultats de notre recherche ont fait ressortir des éléments positifs de la formation de nos participants de même que leurs satisfactions personnelles provenant du métier d'enseignant. Par contre, les participants à notre recherche nous ont également fait part de certains éléments manquants dans leur formation et de suggestions pour améliorer le baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval, de même que l'insertion sur le marché du travail des enseignants en phase de survie.

D'abord, il pourrait être utile pour les instances universitaires concernées de se référer à notre recherche, puisque certaines critiques à l'égard de la formation en enseignement au secondaire ont été formulées. À ce propos, soulignons le manque d'informations données aux étudiants concernant le système scolaire québécois, l'insertion professionnelle, l'entrée sur le marché du travail, les processus d'embauche et d'affectation, de même que la réalité du marché du travail en enseignement et les taux de placement. Effectivement, nos résultats démontrent que les enseignants ne se considèrent pas suffisamment outillés à vivre une insertion professionnelle teintée de précarité et de difficultés. Pour traverser la phase de survie et réussir une insertion professionnelle en enseignement, les futurs étudiants ont besoin, au cours de leur formation universitaire, d'acquérir une plus grande connaissance de la réalité du milieu et du travail qui les attend en début de carrière. Comme nous l'avons mentionné dans le cinquième chapitre, des ressources sont déjà présentes à l'Université Laval, mais elles ne sont pas à la disposition des étudiants en enseignement au secondaire. En effet, trois cours (*Aspects politiques des systèmes scolaires* (ADS 1901); *Organisation scolaire et profession enseignante* (ADS 1903); *Système scolaire du Québec* (ADS 1904)) offerts à des étudiants dans d'autres baccalauréats ont des objectifs qui répondraient aux demandes de nos participants. Serait-il possible d'offrir ces cours en option pour les étudiants au baccalauréat en enseignement au secondaire? Serait-il possible de leur offrir ces cours simultanément à la formation pratique? Serait-il possible d'intégrer les notions à des cours déjà existants dans le baccalauréat en enseignement au secondaire? Serait-il possible d'offrir un cours de façon condensée avant l'entrée en stage IV? En fait, nous croyons qu'un ajustement à la formation des maîtres est nécessaire et qu'une légère restructuration de l'offre de cours

permettrait aux futurs enseignants d'acquérir des connaissances de base sur leur profession et le système scolaire québécois. Une réflexion en ce sens devrait être amorcée.

Ensuite, nos résultats démontrent également que les enseignants ne sont pas convenablement outillés quant à la gestion de classe. Les recherches prouvent depuis plusieurs années qu'il s'agit d'une compétence essentielle à l'enseignement, mais la formation universitaire ne semble pas adéquate. Des situations pratiques et davantage de conseils, de trucs et d'outils permettraient aux nouveaux enseignants de se sentir confiants lors de leur début, puisqu'ils travaillent principalement en suppléance; contexte où la gestion de classe est d'autant plus importante. Dans le même ordre d'idées, les cours universitaires auraient avantage à offrir un volet pratique plus développé. La planification et la construction des évaluations ne semblent pas assez abordées, laissant en plan les enseignants lors de leurs premières années d'enseignement. À ce propos, nous croyons que les nouveaux enseignants devraient pouvoir se référer à des éléments concrets qu'ils ont vus lors de leur formation, par exemple à des évaluations ou à des activités d'enseignement-apprentissage qu'ils auraient eux-mêmes construits.

Quant aux commissions scolaires et aux écoles engageant les nouveaux enseignants, des mesures d'accueil se doivent d'être mises en place. Aucun des enseignants rencontrés n'a mentionné avoir participé à un programme de mentorat ou avoir vécu de supervision pédagogique positive. Alors que nous devrions plutôt associer à l'entrée dans une nouvelle profession des sentiments tels que la confiance, la joie et la compétence, ce sont plutôt la solitude et l'isolement qui définissent l'insertion professionnelle des enseignants. « Devant l'urgence de contrer le problème de décrochage professionnel qui menace la profession enseignante dans le monde, un rapport international de l'OCDE soulignait en 2005 la nécessité "que les nouveaux enseignants bénéficient de programmes d'insertion bien organisés et dotés de ressources suffisantes" (OCDE, 2005; p.98) » (Mukamurera, 2014; p.24). En ce sens, nous encourageons les commissions scolaires et les écoles à poursuivre dans cette voie.

Pour conclure, nous considérons que les commissions scolaires et les universités auraient avantage à prendre en considération les résultats de notre recherche et à voir cette dernière comme un point de départ en vue de faire des améliorations qui faciliteraient

l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au secondaire. Mentionnons tout de même que nous ne prétendons pas à la généralisation de nos résultats et que des situations d'insertion professionnelle positives en enseignement sont également vécues dans nos écoles – certains passages de notre recherche en témoignent. Toutefois, il est nécessaire et impératif pour la profession enseignante, pour les élèves présents et futurs, et pour la société québécoise de reconnaître l'importance de la phase de survie que traversent les nouveaux enseignants et d'y accorder une attention très particulière en y consacrant certaines ressources. Enfin, nous croyons que la recherche scientifique doit se poursuivre dans ce sens et qu'une étude généralisée sur les diplômés en enseignement du Québec permettrait une meilleure analyse des parcours professionnels des enseignants en début de carrière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) (2015). *À propos de APEQ*. Récupéré du site de l'APEQ : <http://www.qpat-apeq.qc.ca/fr/pages/a-propos-de-apeq/a-propos-de-lapeq>
- Alliance for excellent education (AEE). (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC: AEE.
- Andrews, I. (1992). Une pièce en trois actes : schéma d'une formation professionnelle continue. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant*. (Tome II) *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. (p.223-235) Montréal : Les Éditions Logiques inc.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. 3^e édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Aubé, M. (1999). Le rapport Parent. La démocratisation de l'éducation. *Sommets*, 12(3), 15-16.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF éditeur.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Bernshausen, D. et Cunningham, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Document présenté au Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas.
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. doi: 10.3102/0034654308321455.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. doi: 10.7202/032011ar.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSE). (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : CSE.

- Corbell, K. A. (2009). Strategies that can reduce new teacher attrition in North Carolina. *Friday Institute White Paper Series*. Raleigh, NC : The William & Ida Friday Institute For Educational Innovation.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. doi: 10.7202/1000030ar.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2015). *La FAE*. Récupéré du site de la FAE : <http://www.lafae.qc.ca/la-fae/description/>
- Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP). (2015). *Foire aux questions. Babillard d'emploi*. Récupéré du site de la FEEP : <http://www.emploifeep.com/faq.cfm>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2013). *Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et enseignants : secteur jeunes*. Récupéré du site de la FSE : http://fse.qc.net/fileadmin/Vie_professionnelle/Insertion_professionnelle/GuideInsertSectJeune_2013.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2011). *Les droits des enseignantes et des enseignants à statut précaire*. Récupéré du site de la FSE : http://fse.qc.net/fileadmin/Vos_droits/Boite_a_outils/Precaire/Les_droits_des_ens._statut_precaire_2013-2014.pdf
- Fédération du Personnel de l'Enseignement Privé (FPEP) (2015). *Syndicats*. Récupéré du site de la FPEP : <http://www.fpep.lacsq.org/federation/syndicats/index.html>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec — Rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'OCDE*. Québec : gouvernement du Québec.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- Gingras, C. (2006). *L'insertion professionnelle en contexte de précarité professionnelle au Québec : vécu et significations d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada). Récupéré de Pro-Quest dissertations and theses.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.

- Giroux, L. (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Étude commanditée par la Table MEQ-Universités sur la formation à l'enseignement et réalisée par le Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, mai 2000, 76 p.
- Gouvernement du Canada. (2013). *Enseignants au niveau secondaire*. Récupéré du site du gouvernement du Canada : http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4141.shtml
- Gouvernement du Québec. (2015). *Loi sur l'enseignement privé*. Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_9_1/E9_1.html
- Gouvernement du Québec (2013). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Héту, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Karsenti T., Collin S. et Dumouchel G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*. Récupéré du site Numérica de l'UQAM : <http://numerica.uqam.ca/sites/default/files/livres/art3a10.10072fs11159-013-9367-z.pdf>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Karsenti T. et Savoie-Zajc L. (2011) *La recherche en éducation : étapes et approches*. 3^e édition. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary school journal*, 73(50), 123-127.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.

- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structures, système*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Léveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. (2008). *Propos sur la profession enseignante*. Récupéré du site du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) : http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/pdf_Rapport_d_expertise_SM_2008.pdf
- Martineau, S., Gervais C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.1-8). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. doi: 10.7202/1009059ar.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication orale, Jouvence, 8 décembre 2005. Récupéré du site du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) : http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Martineau_et_Vallerand_08_decembre_2005.pdf
- Merriam, S. (1988). *Case study in Education : A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante*. Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2011_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La relance à l'université – 2009*. Récupéré du site du Gouvernement du Québec : http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Universite_Bac_Maitrise/Relance_universite_Bac-Mai_2009.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *La relance à l'université – 2007*. Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Universite_Bac_Maitrise/Relance_universite_Bac-Mai_2007.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La relance à l'université – 2005*. Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Universite_Bac_Maitrise/Relance_universite_Bac-Mai_2005.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *La relance à l'université – 2003*. Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Universite_Bac_Maitrise/Relance_universite_Bac-Mai_2003.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2013). *La relance à l'université – 2013*. Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Universite_Bac_Maitrise/Relance_universite_Bac-Mai_2013.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2011). *La relance à l'université – 2011*. Récupéré du site du gouvernement du Québec : http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Universite_Bac_Maitrise/Relance_universite_Bac-Mai_2011.pdf
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse. Côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications. Connaissance du problème* (7^e édition). Paris : ESF éditeur.

- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans Portelance, L., Martineau, S. et Mukemurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p.9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle des diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27(1), 64-79.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de Pro-Quest dissertations and theses.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*. 3(74), 57-70.
- Mukamurera J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession* 10(2), 14-17.
- Mukamurera, J, Bourque, J, et Gingras C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*. 16(2), 54-56.
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada). Récupéré de Savoirs UdeS, plateforme web en accès libre qui rassemble, préserve et diffuse la production intellectuelle de l'Université de Sherbrooke.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupéré de Pro-Quest dissertations and theses.

- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 415-466.
- Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Récupéré du site du Carrefour National de l'Insertion professionnelle en enseignement : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- Paillé, P. (2009). Qualitative (analyse). Dans Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3e édition) (p.202-205). Paris : Armand Colin.
- Parcours. (2009). Dans *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Le Robert.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.
- Rojo, S. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada). Récupéré de Pro-Quest dissertations and theses.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, système de dépôt institutionnel de l'Université de Montréal.
- Schaller J. et Pickard G. (1992). Passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews. (dir.), *Devenir enseignant. (Tome I) À la conquête de l'identité professionnelle*. (p.43-51). Montréal : Les Éditions Logiques inc.
- Smith, T. et Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Stoel, C. F. et Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC: Milken Family Foundation.
- Syndicat de l'enseignement de la région de Québec (SERQ). (2015a). *Entente intervenue entre d'une part la Commission scolaire de la Capitale et d'autre part le syndicat de l'enseignement de la région de Québec*. Récupéré du site de la FSE : http://fse.qc.net/fileadmin/Vos_droits/Conventions/conventions_locales/Quebec_-_Capitale.PDF

Syndicat de l'enseignement de la région de Québec (SERQ). (2015b). *Entente intervenue entre d'une part la Commission scolaire des Premières-Seigneuries et d'autre part le syndicat de l'enseignement de la région de Québec*. Récupéré du site de la FSE: http://fse.qc.net/fileadmin/Vos_droits/Conventions/conventions_locales/Quebec_-_Premieres-Seigneuries_-_2011.pdf

Syndicat de l'enseignement des Deux Rives. (2015a). *Entente locale entre d'une part le syndicat de l'enseignement des Deux Rives et d'autre part la Commission scolaire des Découvreurs*. Récupéré du site de la FSE : http://fse.qc.net/fileadmin/Vos_droits/Conventions/conventions_locales/Deux_Rives_-_Decouvreurs_-_2012-2015.PDF

Syndicat de l'enseignement des Deux Rives. (2015b). *Entente locale intervenue entre la Commission Scolaire des Navigateurs et le syndicat de l'enseignement des Deux Rives*. Récupéré du site de la FSE : http://fse.qc.net/fileadmin/Vos_droits/Conventions/conventions_locales/Deux_Rives_-_Navigateurs_2012-2015.pdf

Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Université Laval. (2015a). *Aspects politiques des systèmes scolaires*. Récupéré du site de l'Université Laval : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/ads-1901-aspects-politiques-des-systemes-scolaires.html>

Université Laval. (2015b). *Baccalauréat en enseignement au secondaire – français, langue première*. Récupéré du site de l'Université Laval : <http://cheminements.ulaval.ca/fse/B-ENS-FLP/>

Université Laval. (2015c). *Baccalauréat en enseignement au secondaire – univers social (histoire et géographie)*. Récupéré du site de l'Université Laval : <http://cheminements.ulaval.ca/fse/B-ENS-UHG/>

Université Laval. (2015d). *Évolution des idées et des pratiques pédagogiques*. Récupéré du site de l'Université Laval : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/ens-2100-evolution-des-idees-et-des-pratiques-pedagogiques.html>

Université Laval. (2015e). *Fondements philosophiques de l'éducation*. Récupéré du site de l'Université Laval : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/phi-1905-fondements-philosophiques-de-leducation.html>

- Université Laval. (2015f). *Organisation scolaire et profession enseignante*. Récupéré du site de l'Université Laval : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/ads-1903-organisation-scolaire-et-profession-enseignante.html>
- Université Laval. (2015g). *Système scolaire du Québec*. Récupéré du site de l'Université Laval : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/ads-1904-systeme-scolaire-du-quebec.html>
- Université de Montréal. (2015). *Système d'éducation et profession enseignante*. Récupéré du site de l'Université de Montréal : <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/eta-1900/>
- Université de Sherbrooke. (2015). *Organisation scolaire et travail enseignant*. Récupéré du site de l'Université de Sherbrooke : <http://www.usherbrooke.ca/fiches-cours/sed300>
- Université du Québec à Montréal. (2015). *Organisation de l'éducation au Québec*. Récupéré du site de l'Université du Québec à Montréal : <http://www.etudier.uqam.ca/cours?sigle=FPE3050&p=7951#Horaire>
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2015). *Le renouveau pédagogique et le programme de formation de l'école québécoise*. Récupéré du site de l'Université du Québec à Trois-Rivières : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/couw001?owa_type_rech=D&owa_aperçu=N&owa_valeur_rech=0200&owa_sigle=PDG1054
- Uwamariya, A. (2004). *La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu*. (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada). Récupéré de Savoirs UdeS, plateforme web en accès libre qui rassemble, préserve et diffuse la production intellectuelle de l'Université de Sherbrooke.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi: 10.7202/012361ar.
- Vandenbergh, V. (1999). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: A duration analysis. *Education Economics*, 8(3), 221-239.
- Van Der Maren, J-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5^e édition). Thousand Oaks (CA): Sage publications.

ANNEXE A

NOMBRE D'APPARITIONS DES MOTS-CLÉS DANS LES MOTEURS DE RECHERCHE

Nombre d'apparitions des mots-clés dans les moteurs de recherche

Mots-clés	Nombre d'apparitions							
	Érudit	Éric	Proquest	Mémoires et thèses (ULaval)	Ariane (ULaval)	Cairn	Repère	Scopus
Insertion professionnelle des enseignants	619	0	25	1	28	1947	31	0
Insertion professionnelle en enseignement	1150	0	29	0	179	3582	54	2
Insertion professionnelle des jeunes enseignants	489	0	4	1	4	1542	5	0
Insertion professionnelle des nouveaux enseignants	2	0	7	2	4	1442	10	0
Début de carrière en enseignement	2912	0	9	0	2	7500	3	1
Difficultés insertion professionnelle des enseignants	438	0	6	0	0	1411	4	0
Précarité en enseignement	742	0	7	0	7	2814	7	0
Décrochage des enseignants	315	0		1	9	442	15	0
Abandon professionnel des enseignants	276	0	3	0	0	1761	1	0
Trajectoires professionnelles des enseignants	146	0	1	0	3	1013	3	0
Cheminement professionnel des enseignants	448	0	6	0	3	1031	3	0
Parcours professionnels des enseignants	505	0	8	0	7	2850	1	0
Teacher induction	0	3291	1289	0	101	45	1	620
Employability in education	0	2480	411	3	465	81	0	1115
Employability of young teachers	0	28	8	0	1	2	0	3
Professional integration of new teachers	0	730	366	0	103	196	0	175
Early teaching career	0	1114	796	0	80	196	0	920
Difficulties teacher induction	0	92	47	0	3	8	0	27
Teachers precariousness	0	4	0	0	0	7	0	9
Teachers dropout	0	3745	1136	0	44	33	0	355
Professional abandonment teachers	0	8	13	0	0	10	0	7
Career paths for teachers	0	519	303	0	30	31	0	251
Career teachers	0	20717	6068	0	423	222	0	5446

ANNEXE B
MESSAGE DE RECRUTEMENT

Rapport-Gratuit.com

Invitation à participer à la recherche : « Parcours professionnels d'enseignants au secondaire : la phase de survie en début de carrière ».

Chercheuse : Sandrine Poirier, étudiante à la maîtrise en administration et évaluation en éducation

Directrice de recherche : Lucie Héon, Ph. D., du Département des fondements et pratiques en éducation, de la Faculté des sciences de l'éducation, de l'Université Laval.

Madame, Monsieur,

La présente est pour vous inviter à participer à la recherche ci-haut mentionnée ayant pour but d'étudier les parcours professionnels d'enseignants au secondaire en début de carrière.

Si vous avez complété le baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval en 2012 ou en 2013, vous faites partie des participants potentiels à cette recherche. Votre participation, volontaire, impliquerait deux éléments. D'une part, il vous est demandé de remplir un petit questionnaire, prenant moins de cinq minutes. D'autre part, il vous est demandé de participer à une entrevue individuelle d'une durée approximative d'une heure et trente minutes, à l'Université Laval ou dans un lieu de votre choix. Une entrevue via Skype pourrait aussi être réalisée, si cela est nécessaire.

Si vous êtes intéressé à participer à cette recherche, veuillez remplir le questionnaire préentrevue en ligne, accessible à l'adresse suivante :

<http://fluidsurveys.com/surveys/sandrine-poirier-1/pre-entrevue/>.

Vous trouverez également, dans ce questionnaire, le formulaire de consentement, à lire attentivement. La date limite pour s'inscrire à la recherche est le 1^{er} décembre 2014.

En espérant que vous accepterez de participer à cette recherche, je vous prie d'accepter mes salutations distinguées,

Sandrine Poirier

Étudiante à la maîtrise en administration et évaluation en éducation

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval :

N° d'approbation 2014-113/10-06-2014.

ANNEXE C
SYNTHÈSE DES GUIDES D'ENTREVUES

Synthèse des guides d'entrevues en fonction des questions de recherche

Question principale de recherche					
Comment les enseignants débutants s'insèrent-ils dans la profession enseignante?					
Questions secondaires de recherche	Objectifs/liens avec la théorie	Guides d'entrevue et questions			
		G 1	G 2	G 3	G 4
Comment s'est déroulée l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire?	Phase de survie <ul style="list-style-type: none"> • Choc de la réalité • Écart entre la formation initiale et le milieu de l'éducation FSE (2013), Andrews (1992), Nault (1999), Huberman (1989), Katz (1972), Fuller (1969)	Q 1 Q 2	Q 1 Q 2	Q 1 Q 2	Q 1 Q 2
	Insertion professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • Insertion dans l'emploi : accès au travail, processus d'embauche et affectation Gingras et Mukamerera (2008)	Q 3 Q 4	Q 3 Q 4 Q 11	Q 3 Q 5 Q 9	Q 3 Q 4 Q 5
Quels événements ont contribué à la construction du parcours professionnel des enseignants débutants au secondaire?	Phase de survie <ul style="list-style-type: none"> • Écart entre la formation initiale et la réalité • Choc de la réalité • Responsabilités associées à la tâche d'un enseignant • Appréhensions et sentiments ressentis • Gestion de classe FSE (2013), Andrews (2003), Nault (1999), Huberman (1989), Katz (1972), Fuller (1969)	Q 4 Q 5 Q 6 Q 7	Q 4 Q 5 Q 6 Q 7	Q 4 Q 5 Q 8 Q 9	Q 4 Q 5 Q 8
	Types d'intégration professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • Intégration assurée • Intégration incertaine • Intégration laborieuse • Intégration disqualifiante Paugam (2000)	Q 6 Q 7 Q 8 Q 9	Q 6 Q 7 Q 8 Q 9 Q 10	Q 6 Q 7	Q 6 Q 7
Quels sont les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire?	Parcours possibles <ul style="list-style-type: none"> • Parcours linéaire • Parcours alternatif • Abandon 	Q 4 Q 10 Q 11	Q 11 Q 12 Q 13	Q 4 Q 8 Q 10 Q 11	Q 4 Q 8 Q 9 Q 10
	Autres éléments à ajouter	Q 12	Q 14	Q 12	Q 11

ANNEXE D
GUIDES D'ENTREVUES

**Parcours professionnels d'enseignants au secondaire :
la phase de survie en début de carrière**

Par : Sandrine Poirier

GUIDE D'ENTREVUE – Enseignant (G1)

A) ENTRÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

1) Lors de votre baccalauréat, avez-vous reçu des informations quant à votre entrée sur le marché du travail? Lesquelles? Étaient-elles pertinentes?

** Il serait pertinent d'entendre l'enseignant parler des informations reçues à propos des perspectives d'emploi, des processus d'embauche et des processus d'affection.*

2) Comment s'est déroulée la transition entre la fin de votre baccalauréat et votre entrée sur le marché du travail?

** L'enseignant pourrait être interrogé sur sa recherche d'emploi et son embauche (temps de recherche, envoi de CV, entrevue, etc.).*

** Il serait intéressant d'aborder des aspects plus personnels, comme les sentiments ressentis lors de cette transition : fierté, confiance en soi, solitude, perte de confiance, remise en question professionnelle ou personnelle, etc.*

3) Comment votre baccalauréat a-t-il facilité ou complexifié votre insertion professionnelle dans le marché du travail?

** Faire des liens avec les stages, les cours suivis lors du baccalauréat ainsi que les formations reçues (s'il y a lieu).*

B) INSERTION PROFESSIONNELLE

4) Décrivez brièvement l'emploi que vous occupez présentement.

** Tâche, pourcentage, statut d'emploi (suppléance, à la leçon, contrat à temps plein, contrat à temps partiel), type d'école, milieu, etc.*

5) Occupez-vous un emploi dans la ville de Québec?

5.1) Si oui, quelles raisons ont motivé votre choix?

5.2) Si non, quelles raisons ont motivé votre déménagement?

** Il serait aussi intéressant de demander à l'enseignant de parler des raisons du déménagement, du processus psychologique traversé et des conditions d'embauche (versus les conditions à Québec).*

6) Racontez-moi vos premières journées en tant qu'enseignant?

** Aspects professionnels (gestion de classe, matière enseignée, niveau, enseignement, type d'école), aspects personnels (sentiments ressentis : anxiété, sentiment de compétence ou d'incompétence, anticipation), aspects institutionnels (tâche, documentation et information reçue par l'employeur, conditions de travail, etc.) et aspects sociaux (relations avec les collègues, la direction et le personnel de l'école, sentiment d'intégration sociale, partage social avec d'autres enseignants débutants, etc.).*

7) Comment avez-vous vécu votre insertion professionnelle? Comment s'est-elle transformée depuis votre embauche?

** Sentiment de survie, choc de la réalité, disparités entre la formation et la pratique, confiance, satisfaction, joie, appréhensions confirmées ou infirmées, responsabilités à assumer, quotidien d'un enseignant.*

** Il serait pertinent de demander à l'enseignant un historique de son insertion professionnelle depuis son entrée sur le marché du travail (changement de vision, amélioration, dégradation, stabilité, etc.).*

8) Quelles satisfactions ou insatisfactions personnelles votre emploi vous procure-t-il?

** Acte de travail lui-même (tâches, relations avec les élèves, planification, correction, gestion de classe, etc.), salaire et avantages sociaux et qualité des relations socioprofessionnelles.*

9) Quelle stabilité votre emploi vous assure-t-il?

** L'enseignant risque-t-il de perdre son emploi à tout moment? A-t-il un poste occasionnel, sur appel, permanent, à temps plein?*

** L'enseignant doit-il occuper un autre emploi pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille (s'il y a lieu)?*

C) PARCOURS PROFESSIONNELS

10) Quels évènements ont contribué positivement ou négativement à votre insertion professionnelle en enseignement?

** Il est important de comprendre en quoi ces évènements ont influencé les choix de l'enseignant dans son projet de carrière.*

11) Quel est votre projet de carrière, pour les prochaines années?

** L'enseignant remet-il son choix de carrière en question? Pourquoi?*

** L'enseignant croit-il être enseignant toute sa vie? Abandonnera-t-il l'enseignement?*

Qu'est-ce qui pourrait provoquer ces évènements?

** L'enseignant est-il satisfait de son choix de carrière, d'études? Regrette-t-il d'avoir complété un Baccalauréat en enseignement au secondaire?*

12) Avez-vous autre chose à ajouter concernant les thèmes abordés aujourd'hui?

**Parcours professionnels d'enseignants au secondaire :
la phase de survie en début de carrière**

Par : Sandrine Poirier

GUIDE D'ENTREVUE – Enseignant et étudiant (G2)

A) ENTRÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

- 1) Lors de votre baccalauréat, avez-vous reçu des informations quant à votre entrée sur le marché du travail? Lesquelles? Étaient-elles pertinentes?

** Il serait pertinent d'entendre l'enseignant parler des informations reçues à propos des perspectives d'emploi, des processus d'embauche et des processus d'affectation.*

- 2) Comment s'est déroulée la transition entre la fin de votre baccalauréat et votre entrée sur le marché du travail?

** L'enseignant pourrait être interrogé sur sa recherche d'emploi et son embauche (temps de recherche, envoi de CV, entrevue, etc.).*

** Il serait intéressant d'aborder des aspects plus personnels, comme les sentiments ressentis lors de cette transition : fierté, confiance en soi, solitude, perte de confiance, remise en question professionnelle ou personnelle, etc.*

- 3) Comment votre baccalauréat a-t-il facilité ou complexifié votre insertion dans le marché du travail?

** Faire des liens avec les stages, les cours suivis lors du baccalauréat ainsi que les formations reçues (s'il y a lieu).*

B) INSERTION PROFESSIONNELLE

- 4) Décrivez brièvement l'emploi que vous occupez présentement.

** Tâche, pourcentage, statut d'emploi (suppléance, à la leçon, contrat à temps plein, contrat à temps partiel), type d'école, milieu, etc.*

5) Occupez-vous un emploi dans la ville de Québec?

5.1) Si oui, quelles raisons ont motivé votre choix?

5.2) Si non, quelles raisons ont motivé votre déménagement?

** Il serait aussi intéressant de demander à l'enseignant de parler des raisons du processus psychologique traversé et des conditions d'embauche (versus les conditions à Québec).*

6) Racontez-moi vos premières journées en tant qu'enseignant?

** Aspects professionnels (gestion de classe, matière enseignée, niveau, enseignement, type d'école), aspects personnels (sentiments ressentis : anxiété, sentiment de compétence ou d'incompétence, anticipation), aspects institutionnels (tâche, documentation et information reçue par l'employeur, conditions de travail, etc.) et aspects sociaux (relations avec les collègues, la direction et le personnel de l'école, sentiment d'intégration sociale, partage social avec d'autres enseignants débutants, etc.).*

7) Comment avez-vous vécu votre insertion professionnelle? Comment s'est-elle transformée depuis votre embauche?

** Sentiment de survie, choc de la réalité, disparités entre la formation et la pratique, confiance, satisfaction, joie, appréhensions confirmées ou informées, responsabilités à assumer, quotidien d'un enseignant.*

** Il serait pertinent de demander à l'enseignant un historique de son insertion professionnelle depuis son entrée sur le marché du travail (changement de vision, amélioration, dégradation, stabilité, etc.).*

8) Quelles satisfactions ou insatisfactions personnelles votre emploi vous procure-t-il?

** Acte de travail lui-même (tâches, relations avec les élèves, planification, correction, gestion de classe, etc.), salaire et avantages sociaux et qualité des relations socioprofessionnelles.*

9) Quelle stabilité votre emploi vous assure-t-il?

** L'enseignant risque-t-il de perdre son emploi à tout moment? A-t-il un poste occasionnel, sur appel, permanent, à temps plein?*

** L'enseignant doit-il occuper un autre emploi pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille (s'il y a lieu)?*

10) Pour quelles raisons avez-vous choisi de poursuivre vos études?

** Domaine d'études, type de scolarité visé, temps prévu pour obtenir le diplôme, objectifs du retour aux études (perfectionnement, réorientation de carrière, spécialisation), etc.*

11) En quoi vos études vous permettront-elles de favoriser votre insertion professionnelle?

** Salaire, avantages sociaux, reconnaissances professionnelles, tâches et contrats, perfectionnement ou développement de compétences, etc.*

** Les études permettront-elles à l'enseignant d'accéder à un emploi lui procurant davantage de stabilité et de satisfaction personnelle? Pourquoi?*

C) PARCOURS PROFESSIONNELS

12) Quels événements ont contribué positivement ou négativement à votre insertion professionnelle en enseignement?

** Il est important de comprendre en quoi ces événements ont influencé les choix de l'enseignant dans son projet de carrière.*

13) Quel est votre projet de carrière, pour les prochaines années?

** L'enseignant remet-il son choix de carrière en question? Pourquoi?*

** L'enseignant croit-il être enseignant toute sa vie? Abandonnera-t-il l'enseignement? Qu'est-ce qui pourrait provoquer ces événements?*

** L'enseignant est-il satisfait de son choix de carrière, d'études? Regrette-t-il d'avoir complété un Baccalauréat en enseignement au secondaire?*

14) Avez-vous autre chose à ajouter concernant les thèmes abordés aujourd'hui?

**Parcours professionnels d'enseignants au secondaire :
la phase de survie en début de carrière**

Par : Sandrine Poirier

GUIDE D'ENTREVUE – Étudiant à temps plein (G3)

A) ENTRÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

- 1) Lors de votre baccalauréat, avez-vous reçu des informations quant à votre entrée sur le marché du travail? Lesquelles? Étaient-elles pertinentes?

** Il serait pertinent d'entendre l'enseignant parler des informations reçues à propos des perspectives d'emploi, des processus d'embauche et des processus d'affection.*

- 2) Comment s'est déroulée la transition entre la fin de votre baccalauréat et votre entrée sur le marché du travail?

** L'enseignant pourrait être interrogé sur sa recherche d'emploi et son embauche (temps de recherche, envoi de CV, entrevue, etc.).*

** Il serait intéressant d'aborder des aspects plus personnels, comme les sentiments ressentis lors de cette transition : fierté, confiance en soi, solitude, perte de confiance, remise en question professionnelle ou personnelle, etc.*

- 3) Comment votre baccalauréat a-t-il facilité ou complexifié votre insertion dans le marché du travail?

** Faire des liens avec les stages, les cours suivis lors du baccalauréat ainsi que les formations reçues (s'il y a lieu).*

B) INSERTION PROFESSIONNELLE

- 4) Avez-vous travaillé comme enseignant avant d'étudier à temps plein? Pour quelles raisons avez-vous quitté?

** Il serait important de comprendre le cheminement personnel et professionnel de l'enseignant; ce qui a motivé ses choix.*

5) Comment avez-vous vécu votre insertion professionnelle? Comment s'est-elle transformée depuis votre embauche?

** Sentiment de survie, choc de la réalité, disparités entre la formation et la pratique, confiance, satisfaction, joie, appréhensions confirmées ou informées, responsabilités à assumer, quotidien d'un enseignant.*

** Il serait pertinent de demander à l'enseignant un historique de son insertion professionnelle depuis son entrée sur le marché du travail (changement de vision, amélioration, dégradation, stabilité, etc.).*

6) Quelles satisfactions ou insatisfactions personnelles votre emploi vous procurait-il?

** Acte de travail lui-même (tâches, relations avec les élèves, planification, correction, gestion de classe, etc.), salaire et avantages sociaux et qualité des relations socioprofessionnelles?*

7) Quelle stabilité votre emploi vous assurait-il?

** L'enseignant risquait-il de perdre son emploi à tout moment? Avait-il un poste occasionnel, sur appel, permanent, à temps plein?*

** L'enseignant devait-il occuper un autre emploi pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille (s'il y a lieu)?*

8) Pour quelles raisons avez-vous choisi de poursuivre vos études?

** Domaine d'études, type de scolarité visé, temps prévu pour obtenir le diplôme, objectifs du retour aux études (perfectionnement, réorientation de carrière, spécialisation), etc.*

9) En quoi vos études vous permettront-elles d'améliorer vos conditions de travail par rapport à l'enseignement?

** Salaire, avantages sociaux, reconnaissances professionnelles, tâches et contrats, perfectionnement ou développement de compétences, etc.*

** Les études permettront-elles à l'enseignant d'accéder à un emploi lui procurant davantage de stabilité et de satisfaction personnelle? Pourquoi?*

C) PARCOURS PROFESSIONNELS

10) Quels événements ont contribué positivement ou négativement à votre insertion professionnelle en enseignement?

** Il est important de comprendre en quoi ces événements ont influencé les choix de l'enseignant, dans son projet de carrière.*

11) Quel est votre projet de carrière, pour les prochaines années?

** L'enseignant remet-il son choix de carrière en question? Pourquoi?*

** L'enseignant croit-il être enseignant toute sa vie? Abandonnera-t-il l'enseignement? Qu'est-ce qui pourrait provoquer ces événements?*

** L'enseignant est-il satisfait de son choix de carrière, d'études? Regrette-t-il d'avoir complété un Baccalauréat en enseignement au secondaire?*

12) Avez-vous autre chose à ajouter concernant les thèmes abordés aujourd'hui?

**Parcours professionnels d'enseignants au secondaire :
la phase de survie en début de carrière**

Par : Sandrine Poirier

GUIDE D'ENTREVUE – Travailleur à temps plein (autre qu'enseignant) (G4)

A) ENTRÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

1) Lors de votre baccalauréat, avez-vous reçu des informations quant à votre entrée sur le marché du travail? Lesquelles? Étaient-elles pertinentes?

** Il serait pertinent d'entendre l'enseignant parler des informations reçues à propos des perspectives d'emploi, des processus d'embauche et des processus d'affection.*

2) Comment s'est déroulée la transition entre la fin de votre baccalauréat et votre entrée sur le marché du travail?

** L'enseignant pourrait être interrogé sur sa recherche d'emploi et son embauche (temps de recherche, envoi de CV, entrevue, etc.).*

** Il serait intéressant d'aborder des aspects plus personnels, comme les sentiments ressentis lors de cette transition : fierté, confiance en soi, solitude, perte de confiance, remise en question professionnelle ou personnelle, etc.*

3) Comment votre baccalauréat a-t-il facilité ou complexifié votre insertion dans le marché du travail?

** Faire des liens avec les stages, les cours suivis lors du baccalauréat ainsi que les formations reçues (s'il y a lieu).*

B) INSERTION PROFESSIONNELLE

4) Avez-vous travaillé comme enseignant à la suite de votre baccalauréat en enseignement au secondaire? Pour quelles raisons avez-vous quitté?

** Il serait important de comprendre le cheminement personnel et professionnel de l'enseignant; ce qui a motivé ses choix.*

5) Comment avez-vous vécu votre insertion professionnelle? Comment s'est-elle transformée depuis votre embauche?

** Sentiment de survie, choc de la réalité, disparités entre la formation et la pratique, confiance, satisfaction, joie, appréhensions confirmées ou informées, responsabilités à assumer, quotidien d'un enseignant.*

** Il serait pertinent de demander à l'enseignant un historique de son insertion professionnelle depuis son entrée sur le marché du travail (changement de vision, amélioration, dégradation, stabilité, etc.).*

6) Quelles satisfactions ou insatisfactions personnelles votre emploi vous procurait-il?

** Acte de travail lui-même (tâches, relations avec les élèves, planification, correction, gestion de classe, etc.), salaire et avantages sociaux et qualité des relations socioprofessionnelles?*

7) Quelle stabilité votre emploi vous assurait-il?

** L'enseignant risquait-il de perdre son emploi à tout moment? Avait-il un poste occasionnel, sur appel, permanent, à temps plein?*

** L'enseignant devait-il occuper un autre emploi pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille (s'il y a lieu)?*

8) Quel emploi occupez-vous présentement?

** Il serait pertinent de savoir si ce changement de carrière permet à l'interviewé d'améliorer sa situation professionnelle.*

** L'interviewé est-il satisfait de ce changement de carrière? Pourquoi?*

C) PARCOURS PROFESSIONNELS

9) Quels événements ont contribué positivement ou négativement à votre insertion professionnelle en enseignement?

** Il est important de comprendre en quoi ces événements ont influencé les choix de l'enseignant, dans son projet de carrière.*

10) Quel est votre projet de carrière, pour les prochaines années?

** L'enseignant remet-il son choix de carrière en question? Pourquoi?*

** L'enseignant croit-il être enseignant toute sa vie? Abandonnera-t-il l'enseignement?*

Qu'est-ce qui pourrait provoquer ces évènements?

** L'enseignant est-il satisfait de son choix de carrière, d'études? Regrette-t-il d'avoir complété un Baccalauréat en enseignement au secondaire?*

11) Avez-vous autre chose à ajouter concernant les thèmes abordés aujourd'hui?

ANNEXE E
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet

Parcours professionnels d'enseignants au secondaire : la phase de survie en début de carrière

Présentation du chercheur et du contexte

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de Sandrine Poirier, dirigée par madame Lucie Héon, Ph. D., du Département des fondements et pratiques en éducation, de la Faculté des sciences de l'éducation, de l'Université Laval.

Introduction

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui effectue cette recherche.

Nature de l'étude et questions de recherche

La recherche a pour but d'étudier les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire, ayant été diplômés du baccalauréat en enseignement au secondaire en 2012 et 2013 à l'Université Laval.

Voici la question principale de recherche :

Comment les enseignants au secondaire débutants s'insèrent-ils dans la profession enseignante?

Les questions secondaires de recherche sont les suivantes :

1. Comment s'est déroulée l'insertion professionnelle des enseignants débutants au secondaire?

2. Quels évènements ont contribué à la construction du parcours professionnel des enseignants débutants au secondaire?
3. Quels sont les parcours professionnels des enseignants débutants au secondaire?

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche s'effectue en deux étapes. D'abord, il vous a été demandé de compléter un questionnaire préentrevue de trois questions.

Ensuite, il vous est maintenant demandé de participer à une entrevue individuelle d'une durée approximative d'une heure et trente minutes, portant sur les éléments suivants :

- Entrée sur le marché du travail
- Insertion professionnelle
- Parcours professionnel

Notez bien que cette entrevue sera enregistrée.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation et compensation

La participation à cette recherche ne vous apportera aucun avantage direct. Tout de même, vous aurez la chance de discuter de votre situation professionnelle et de réfléchir sur le monde actuel de l'éducation. De plus, votre participation et votre expérience permettront de faire avancer les connaissances dans le domaine.

La participation à cette recherche ne vous apportera aucun inconvénient et vous ne courez aucun risque physique ou psychologique à y participer. Le cas échéant, les frais de stationnement liés à la participation à l'entrevue seront remboursés aux participants.

Droit de retrait

Vous êtes libre de participer à cette recherche et vous pourrez, en tout temps, mettre fin à votre participation sans conséquences négatives et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation à cette recherche, il est important d'en

aviser la chercheuse, Sandrine Poirier, dont vous trouverez les coordonnées à la fin de ce document. Toutes les données personnelles recueillies à votre sujet seront alors détruites.

De même, il est de votre droit de refuser de répondre à l'une ou l'autre des questions de l'entrevue, sans avoir de conséquences négatives et sans avoir à vous justifier. Vous n'aurez qu'à en aviser la chercheuse lors de l'entrevue.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport.
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et seule la chercheuse aura accès à la liste de noms et des codes.
- Les matériaux de la recherche, incluant les données, les transcriptions et les enregistrements, ne seront accessibles qu'à la chercheuse et à sa directrice de recherche.
- En décembre 2017, toutes les données, les transcriptions et les enregistrements seront détruits.

Remerciements

Votre collaboration est appréciée et votre participation est précieuse pour mener à terme la recherche. Nous tenons à vous en remercier.

Consentement

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée « Parcours professionnels d'enseignants au secondaire : la phase de survie en début de carrière ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation.

Signature du participant, de la participante

Date

J'ai expliqué le but, la nature, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature de la chercheuse

Date

Coordonnées de la chercheuse

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Sandrine Poirier, chercheuse, à l'adresse courriel suivante : sandrine.poirier.1@ulaval.ca.

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval. Toute plainte ou critique sera traitée de façon confidentielle.

Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval
Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements – Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Télécopieur : 418 656 3846
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

ANNEXE F
INFORMATIONS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

**Parcours professionnels d'enseignants au secondaire :
la phase de survie en début de carrière**

Par : Sandrine Poirier

Informations sociodémographiques

Sexe : Féminin Masculin **Âge :** _____

Ville de résidence actuelle : _____ **Ville d'origine :** _____

Enfant (s) à charge : Non Oui Nombre : _____

Année d'obtention du diplôme BES : Hiver 2012 Hiver 2013
Automne 2012 Automne 2013

Concentration : BES – Français, langue première
BES – Mathématiques
BES – Sciences et technologies
BES – Univers social

Situation professionnelle actuelle : Enseignant
Enseignant et étudiant (temps plein ou temps partiel)
Étudiant à temps plein
Travailleur à temps plein (autre qu'enseignant)
Autre : _____

ANNEXE G
GRILLE DE CODAGE

GRILLE DE CODAGE

A. ENTRÉE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL		
1. Informations quant à l'entrée sur le marché du travail	Informations reçues <ul style="list-style-type: none"> • Lors des cours • Service de placement de l'université Laval • Lors des stages • Université (formations, conférences...) • <i>Par l'association étudiante</i> Pas d'informations reçues <i>Baccalauréat incomplet</i> À propos des perspectives d'emploi À propos des processus d'embauche et d'affectation	INFO – COURS INFO – SPLA INFO – STAGES INFO – UNI INFO – ASSO INFO – NON <i>BAC – INCOMPLET</i> INFO – EMP INFO – EMB
2. Transition entre la fin du baccalauréat et l'entrée sur le marché du travail	Recherche d'emploi et envoi de CV Entrevue Transition positive Transition négative (difficile) Sentiments ressentis lors de la transition <ul style="list-style-type: none"> • Fierté • Joie • Stress et anxiété • Peine et colère • Confiance en soi 	RECH.EMP – CV ENTREVUE TRANS + TRANS - TRANS – FIERTÉ TRANS – JOIE TRANS – STRESS TRANS – PEINE TRANS – CONFIANCE
3. Comment votre baccalauréat a-t-il facilité ou complexifié votre insertion dans le marché du travail?	Facilité <ul style="list-style-type: none"> • Stages • Cours Complexifié <ul style="list-style-type: none"> • Stages • Cours 	FACIL – STAGES FACIL – COURS COMPLEX – STAGES COMPLEX – COURS
B. INSERTION PROFESSIONNELLE		
4. Emploi occupé	Statut d'emploi <ul style="list-style-type: none"> • Suppléant • Contrat à temps partiel • Contrat à temps plein Type d'école <ul style="list-style-type: none"> • Secondaire public • Secondaire privé • <i>Primaire</i> • <i>Éducation aux adultes</i> 	SUPP CONTRAT – TPA CONTRAT – TP SEC – PUBLIC SEC – PRIVÉ <i>PRIM</i> <i>ADULTES</i>

	Travaille dans son champ d'enseignement Ne travaille pas dans son champ d'enseignement	CHAMP – OUI CHAMP – NON
5. Lieu de l'emploi	<p>Ville de Québec</p> <ul style="list-style-type: none"> • Songe à déménager <p>Montréal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raisons personnelles • Raisons professionnelles <p>Autres régions du Québec</p> <p>Canada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raisons personnelles • Raisons professionnelles 	<p>QC DÉMÉNAGER?</p> <p>MTL – PERSO MTL – PROF</p> <p>AUTRE – PROV.QC</p> <p>CANADA – PERSO CANADA – PROF</p>
6. Premières journées en tant qu'enseignant	<p>Aspects professionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestion de classe • Matière(s) et niveau(x) • Type d'école • <i>Planification</i> • <i>Correction</i> • <i>Suppléance</i> <p>Aspects personnels : sentiments ressentis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stress et anxiété • Joie • Anticipation • Sentiment de compétence ou d'incompétence • Fierté • <i>Manque de reconnaissance</i> <p>Aspects institutionnels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tâche • Documentations et informations reçues de l'employeur • Aucune documentation et informations reçues de l'employeur • Conditions de travail • Bureaucratie <p>Aspects sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relations avec les collègues • Relations avec la direction • Relation avec le personnel de l'école • Relation avec les parents • Sentiment d'intégration sociale • Partage social 	<p>A.PROF – CLASSE A.PROF – MAT A.PROF – ÉCOLE <i>A.PROF – PLANIF</i> <i>A.PROF – CORRECT</i> <i>A.PROF - SUPP</i></p> <p>A.PERSO – STRESS A.PERSO – JOIE A.PERSO – ANTICIPA A.PERSO – COMP A.PERSO – INCOMP A.PERSO – FIERTÉ <i>A.PERSO – PAS.RECONNAISSANCE</i></p> <p>A.INSTIT – TÂCHE A.INSTIT – INFO</p> <p>A.INSTIT – INFO.NON</p> <p>A.INSTIT – COND</p> <p>A.INSTIT – BUREAU</p> <p>A.SOC – REL.COLL A.SOC – REL.DIR A.SOC – REL.PERSO A.SOC – REL.PARENTS A.SOC – INTÉGR A.SOC – PARTAGE</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration 	A.SOC – COLLABO
7. Transformation de l'insertion professionnelle	<p>Choc de la réalité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disparités entre la formation et la pratique • Survie • Quotidien d'un enseignant (tâches) • <i>Précarité</i> <p>Répond à ses attentes (l'enseignement) Ne répond pas à ses attentes</p> <p>Changement de vision de l'enseignement</p> <p>Transformation de l'insertion depuis l'embauche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration • Dégradation • Neutre 	<p>CHOC CHOC - DISPARITÉ CHOC – SURVIE CHOC – TÂCHES CHOC – PRÉCARITÉ</p> <p>ATTENTES – OUI ATTENTES – NON</p> <p>VISION DIFF</p> <p>INSERTION + INSERTION – INSERTION +</p>
8. Satisfactions et insatisfactions personnelles procurées par l'emploi	<p>Satisfactions</p> <p>Insatisfactions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actes de travail (enseignement) • Relations avec les élèves • Planification • Correction • Gestion de classe • Salaire • Avantages sociaux • Conditions de travail • Relations socioprofessionnelles • Bureaucratie • Relations avec les parents 	<p>+</p> <p>-</p> <p>ENSEIGNEMENT REL.ÉLÈVES PLANIF CORRECTION GES.CLASSE SALAIRE AV.SOCIAUX COND.TRAVAIL REL.SOCIOPROF BUREAUCRATIE REL.PARENTS</p>
9. Stabilité assurée par l'emploi	<p>Risque de perdre son emploi Ne risque pas de perdre son emploi</p> <p>Instabilité Stabilité</p> <p>Type de poste</p> <ul style="list-style-type: none"> • Occasionnel • Sur appel • À temps partiel • À temps plein • Permanent <p>Occupe un autre emploi pour subvenir à ses besoins N'occupe pas un autre emploi pour subvenir à ses besoins</p>	<p>PERTE.EMPLOI – OUI PERTE.EMPLOI – NON</p> <p>INSTABILITÉ STABILITÉ</p> <p>POSTE – OCC POSTE – APPEL POSTE – TPA POSTE – TP POSTE – PERMA</p> <p>AUTRE.EMP – OUI AUTRE.EMP – NON</p>

10. Poursuite des études	Description du domaine d'études (scolarité, diplôme, domaine, etc.) <ul style="list-style-type: none"> • Raisons personnelles • Raisons professionnelles Études et insertion professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • Meilleur salaire • Meilleurs avantages sociaux • Meilleure reconnaissance socioprofessionnelle • Développement de compétences • Plus de stabilité • Plus de satisfaction personnelle • Permet d'obtenir un emploi • Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle 	ÉTUDES ÉTUDES – PERSO ÉTUDES – PROF ÉT.IN – SALAIRE ÉT.IN – AVA.SOCIAUX ÉT.IN – RECON.SOCIO ÉT.IN – COMPÉT ÉT.IN – STABILITÉ ÉT.IN – SATIS.PERSO ÉT.IN – EMPLOI ÉT.IN – NON
11. Enseignant ayant quitté l'enseignement	Enseignant ayant quitté l'enseignement (raisons) Autre emploi occupé présentement <ul style="list-style-type: none"> • Amélioration de sa situation professionnelle • Pas d'amélioration de situation professionnelle 	QUITTE – ENSEIGN AUTRE.EMPLOI + AUTRE.EMPLOI-
C. PARCOURS PROFESSIONNEL		
12. Événements ayant contribué positivement ou négativement à l'insertion professionnelle	Événement ayant contribué positivement à l'insertion professionnelle en enseignement Événement ayant contribué négativement à l'insertion professionnelle en enseignement	ÉVÉNEMENT + ÉVÉNEMENT -
13. Projet de carrière	Regrets de ses études, de son choix de carrière N'a pas de regrets Remet en question son choix de carrière Ne remet pas en question son choix de carrière Pourrait abandonner l'enseignement Se voit enseignant dans le futur	REGRETS – OUI REGRETS – NON REM.QUEST – OUI REM.QUEST – NON ABANDON. POSSIBLE FUTUR – ENSEIGNANT

ANNEXE H

**CHEMINEMENT AU BACCALAURÉAT EN
ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE À
L'UNIVERSITÉ LAVAL**

1 ^{re} ANNÉE		2 ^e ANNÉE		3 ^e ANNÉE		4 ^e ANNÉE	
Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6	Session 7	Session 8
ENS 1001 Adolescence 3 cr. ★	ENS 1500 Stage I : exploration du rôle professionnel 2 cr. ★	PPG 1902 Apprentissage et cognition 3 cr. ★	FRN 1915 Expression écrite en enseignement 2 cr.	ENS 1003 Gestion de la classe I 1 cr. ★	ENS 2510 Stage III : prise en charge de groupes-classes ★	ENS 3500 Stage IV - Enseignement en responsabilité ★	EDC 1901 Formation éthique et enseignement 3 cr. ★
HST 1901 Méthodologie du travail en histoire 3 cr.	HST 1302 Histoire générale des États-Unis 3 cr.	ENS 2500 Stage II : initiation à l'enseignement 2 cr. ★	DID 2052 Didactique de la géographie I 3 cr.	ENS 2001 Élèves en difficulté de comportement 3 cr. ★	ENS 2000 Gestion de la classe II 1 cr. ★	12 cr.	HST 3900 Séminaire Québec – Canada (1763 à nos jours) 3 cr.
HST 1003 Introduction à l'histoire du Canada 3 cr.	HST 1007 Émergence du monde moderne en Occident (XVI ^e -XVIII ^e s.) 3 cr.	HST 1002 Naissance du monde occidental, Ve-XVe siècle 3 cr.	HST 1006 Histoire de l'histoire 3 cr.	CGR 1900 Méthodes et techniques de la géographie 3 cr.	ENS 1002 Aspects sociaux de l'éducation 3 cr. ★		HST 3901 Histoire et citoyenneté 3 cr.
HST 1004 Introduction aux civilisations antiques 3 cr.	HST 1008 Le monde aux XIX ^e et XX ^e siècles 3 cr.	DID 2051 Didactique de l'histoire I 3 cr.	Cours au choix GGR-2102 ou GGR-2507 3 cr.	Cours au choix Un cours de géographie sociale ou humaine 3 cr.	MEV 1904 Évaluation des apprentissages au secondaire 3 cr. ★		Cours au choix Un des 3 cours proposés ★
GGR 1000 Introduction à la carte du monde 3 cr.	Langue sec. 1 Cours de langue seconde 3 cr. ★	HST 1300 État du monde : environnement économique et historique 3 cr.	Cours au choix Un cours à faire sur l'histoire du Québec 3 cr.	Cours au choix Suivre un cours sur la période contemporaine 3 cr.	ADS 1902 : Éducation en milieux défavorisés ou ADS 1905 Éducation en milieu interculturel ou EDC 3000 : École d'été en éducation à l'environnement et développement durable		Cours au choix Un des 2 cours proposés ★
		GGR 1002 Géographie humaine : les établissements humains 3 cr.	Cours au choix TEN-1903 ou COM-1903 ★ 2 cr.	Cours au choix Histoire des religions/histoire du monde en développement 3 cr.			PHI 1905 : Fondements philosophiques de l'éducation ou ENS 2100 : Évolution des idées et pratiques en enseignement
			TEN 1903 : Les TIC dans l'enseignement secondaire ou COM 1903 : Communication orale en enseignement				

