

Table des matières

| | |
|--|------|
| Remerciements..... | ii |
| Résumé..... | iii |
| Table des matières | v |
| Liste des tableaux..... | xi |
| Liste des figures | xiii |
| Introduction..... | 14 |
| PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE | 18 |
| Chapitre I : Problématique de la recherche..... | 19 |
| 1.1 - Abandon de la profession enseignante selon le contexte américain, canadien et québécois | 19 |
| 1.2 - Contexte actuel au collégial..... | 20 |
| 1.3 - Insertion professionnelle en soins infirmiers..... | 21 |
| 1.4 - Objectifs et questions de recherche | 23 |
| 1.5 - Pertinence de la recherche | 23 |
| 1.6 - Limites de la recherche..... | 24 |
| Chapitre II : Cadre conceptuel | 26 |
| 2.1 - Insertion professionnelle selon différents auteurs | 26 |
| 2.1.1 - Concept d'insertion professionnelle en tant que processus..... | 27 |
| 2.1.2 - Concept d'insertion professionnelle en tant que phases ou étapes de la carrière | 28 |
| 2.1.3 - Durée de la période d'insertion professionnelle..... | 30 |

| | |
|--|----|
| 2.1.4 - Positionnement dans le cadre de la recherche | 31 |
| 2.2 - Conditions d'entrée dans la profession..... | 32 |
| 2.2.1 - Expériences antérieures des individus..... | 33 |
| 2.2.2 - Motifs du choix de carrière..... | 33 |
| 2.2.3 - La formation préalable | 33 |
| 2.3 - Cheminement lors de l'entrée dans la profession..... | 34 |
| 2.3.1 - Facteurs favorisant l'entrée dans la profession | 34 |
| 2.3.2 - Facteurs nuisant à l'entrée dans la profession | 34 |
| 2.3.3 - Facteurs de stress..... | 35 |
| 2.3.4 – Encadrement et soutien du nouvel enseignant..... | 36 |
| 2.4.1 - Impressions du marché de l'emploi..... | 37 |
| 2.4.2 - Formation complémentaire..... | 38 |
| 2.4.3 - Satisfactions et insatisfactions en enseignement | 38 |
| Chapitre III : Méthodologie | 40 |
| 3.1 - Approche méthodologique | 40 |
| 3.2 - Choix de l'outil de cueillette des données : L'entrevue semi-dirigée | 41 |
| 3.2.1 - Les thèmes abordés..... | 43 |
| 3.3 - L'échantillon..... | 43 |
| 3.3.1 - Sexe et âge des répondants | 44 |
| 3.3.2 - Expériences antérieures en tant qu'infirmière..... | 45 |
| 3.3.3 - La formation préalable des enseignants | 45 |
| 3.3.4 - Année d'entrée au cégep et ancienneté. | 45 |
| 3.3.5 - Lieu d'enseignement | 46 |
| 3.3.6 - Tâche actuelle..... | 46 |

| | |
|--|----|
| 3.3.7 - Statut d'emploi | 46 |
| 3.5 - Stratégies d'analyse des données..... | 47 |
| 3.5.1 - La transcription des entrevues | 47 |
| 3.5.2 - La procédure d'analyse..... | 47 |
| DEUXIÈME PARTIE : RÉSULTATS DE RECHERCHE ET DISCUSSION | 49 |
| Chapitre IV : Conditions d'entrée dans la profession enseignante | 50 |
| 4.1 - Motifs d'aller en enseignement | 50 |
| 4.1.1 - Circonstances particulières..... | 51 |
| 4.1.2 - Influences familiales ayant influencé la décision..... | 51 |
| 4.1.3 - Motifs personnels ayant influencé la décision..... | 52 |
| 4.1.4 - Discussion sur les motifs entourant la décision d'aller enseigner | 53 |
| 4.2 - Autres emplois occupés depuis leur entrée dans l'enseignement..... | 56 |
| 4.2.1 - Type d'emploi | 56 |
| 4.2.2 - Motifs | 57 |
| 4.2.3 - Discussion sur les autres emplois occupés depuis l'arrivée en enseignement | 58 |
| Chapitre V : Cheminement professionnel depuis l'entrée dans la profession | 61 |
| 5.1 - Tâches et responsabilités | 61 |
| 5.1.1 - Tâches assumées..... | 61 |
| 5.1.2 - Comité de session et matière enseignée | 62 |
| 5.1.3 -Contenu de cours dispensé | 63 |
| 5.1.4 - Changement d'employeur et motifs | 64 |
| 5.1.5 - Autres responsabilités particulières..... | 64 |
| 5.1.6 - Investissement requis de la part des nouveaux enseignants | 65 |

| | |
|--|----|
| 5.1.7 - Discussion : tâches et responsabilités..... | 66 |
| 5.2 - Insertion professionnelle en stage | 68 |
| 5.2.1 - Éléments ayant facilité l'insertion professionnelle en stage..... | 68 |
| 5.2.2 - Éléments qui ont nui à l'intégration aux milieux de stages..... | 69 |
| 5.2.3 - Facteurs de stress en stage qui nuisent à l'insertion professionnelle..... | 71 |
| 5.2.4 - Discussion : Insertion professionnelle en stage..... | 74 |
| 5.3 - Préparation des cours..... | 76 |
| 5.3.1 - Éléments ayant facilité la préparation des cours | 76 |
| 5.3.2 - Éléments qui ont nui à la préparation des cours | 78 |
| 5.3.3 - Facteurs de stress en lien avec la préparation des cours..... | 79 |
| 5.3.4 - Discussion : Préparation des cours | 80 |
| 5.4 - Prestation des cours | 82 |
| 5.4.1 - Stratégies pédagogiques utilisées | 83 |
| 5.4.2 - Éléments ayant facilité la prestation de cours | 83 |
| 5.4.3 - Éléments qui ont nui à la prestation de cours | 85 |
| 5.4.4 - Facteurs de stress en lien avec la prestation de cours..... | 86 |
| 5.4.5 - Évaluation des apprentissages | 87 |
| 5.4.6 - Discussion : Prestation des cours | 87 |
| 5.5 - Relations avec les étudiants..... | 89 |
| 5.5.1 - Facteurs ayant facilité les relations avec les étudiants | 89 |
| 5.5.2 - Facteurs qui ont nui à la relation avec les étudiants | 90 |
| 5.5.3 - Facteurs de stress par rapport à la relation avec les étudiants | 92 |
| 5.5.4 - Support reçu par les nouveaux enseignants de la part des étudiants | 93 |
| 5.5.5 - Discussion : Relations avec les étudiants | 94 |

| | |
|--|-----|
| 5.6 - Relations avec les collègues | 95 |
| 5.6.1 - Éléments ayant facilité la relation avec les collègues | 95 |
| 5.6.2 - Éléments qui ont nui à la relation avec les collègues | 96 |
| 5.6.3 - Facteurs de stress avec les collègues | 98 |
| 5.6.4 - Support qu'ont reçu les nouveaux enseignants de la part des collègues | 99 |
| 5.6.5 - Support désiré des collègues pour une meilleure intégration | 100 |
| 5.6.6 - Discussion : Relations avec les collègues | 102 |
| 5.7 – Relations avec la direction..... | 103 |
| 5.7.1 - Éléments ayant facilité les relations avec la direction..... | 104 |
| 5.7.2 - Éléments qui ont nui aux relations avec la direction..... | 105 |
| 5.7.3 - Facteurs de stress en lien avec la direction..... | 106 |
| 5.7.4 - Support désiré par les enseignants de la part de la direction..... | 107 |
| 5.7.5 - Discussion : Relations avec la direction..... | 109 |
| Chapitre VI : Perspectives d'avenir et point de vue sur l'insertion professionnelle..... | 112 |
| 6.1 - Retour aux études | 112 |
| 6.2 - Perceptions par rapport à l'avenir..... | 114 |
| 6.2.1 - Satisfactions en enseignement..... | 114 |
| 6.2.2 - Insatisfactions en enseignement | 116 |
| 6.2.3 - Comment les nouveaux enseignants se voient dans l'avenir..... | 118 |
| 6.2.4 - Stabilité et sécurité d'emploi | 120 |
| 6.3 - Choisiraient-ils l'enseignement à nouveau?..... | 121 |
| 6.4 - Point de vue des enseignants relativement à l'insertion des nouveaux enseignants en soins infirmiers..... | 122 |

| | |
|--|-----|
| 6.4.1 - Façon dont on engage et affecte les nouveaux enseignants aux différentes tâches | 123 |
| 6.4.2 - Évaluation des enseignants..... | 124 |
| 6.4.3 - Implications et conséquences d'être nouveau au quotidien | 127 |
| 6.5 - Comment favoriser l'intégration au milieu de travail ainsi que la rétention des nouveaux enseignants en soins infirmiers | 128 |
| 6.5.1 - Insertion..... | 128 |
| 6.5.2 - Rétention..... | 131 |
| 6.6 - Discussion..... | 132 |
| Conclusion | 138 |
| Bibliographie | 144 |
| Annexe A | 154 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 2.1 : Phases de la période d'insertion professionnelle selon différents auteurs..... | 28 |
| Tableau 4.1 : Motifs invoqués pour garder d'autres emplois | 57 |
| Tableau 5.1 : Statut d'emploi..... | 62 |
| Tableau 5.2 : Comités de session..... | 62 |
| Tableau 5.3 : Contenus de cours donnés à plus d'une reprise | 63 |
| Tableau 5.4 : Autres responsabilités particulières | 65 |
| Tableau 5.5 : Codes et mots clés : facteurs de stress en stage | 71 |
| Tableau 5.6 : Éléments ayant favorisé la préparation des cours | 76 |
| Tableau 5.7 : Éléments ayant nui à la préparation des cours | 78 |
| Tableau 5.8 : Facteurs de stress quant à la préparation des cours | 79 |
| Tableau 5.9 : Structures d'enseignement utilisées..... | 83 |
| Tableau 5.10 : Éléments favorisant la prestation de cours | 84 |
| Tableau 5.11 : Éléments ayant nui à la prestation de cours | 85 |
| Tableau 5.12 : Facteurs de stress en lien avec la prestation de cours | 86 |
| Tableau 5.13 : Éléments facilitant la relation avec les étudiants | 89 |
| Tableau 5.14 : Éléments ayant nui à la relation avec les étudiants..... | 90 |
| Tableau 5.15 : Support reçu des étudiants | 93 |
| Tableau 5.16 : Éléments facilitant avec les collègues | 96 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 5.17 : Éléments nuisibles à la relation avec les collègues..... | 97 |
| Tableau 5.18 : Aide reçue de la part des collègues..... | 99 |
| Tableau 5.19 : Éléments ayant facilité les relations avec la direction | 104 |
| Tableau 5.20 : Facteurs de stress en lien avec la direction | 107 |
| Tableau 6.1 : Retour aux études..... | 112 |
| Tableau 6.2 : Satisfactions en enseignement | 115 |
| Tableau 6.3 : Insatisfactions en enseignement..... | 116 |
| Tableau 6.4 : Visions pour l’avenir | 118 |
| Tableau 6.5 : Stabilité et sécurité d’emploi | 120 |
| Tableau 6.6 : Choisir l’enseignement à nouveau | 121 |
| Tableau 6.7 : Engagement et affectation | 123 |
| Tableau 6.8 : Évaluation des enseignants | 125 |
| Tableau 6.9 : Implications d’être nouveau au quotidien..... | 127 |
| Tableau 6.10 : Éléments pour favoriser la rétention des nouveaux enseignants | 131 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 4.1 : Circonstances et motifs du choix de carrière | 50 |
| Figure 4.2 : Autres emplois occupés..... | 56 |
| Figure 5.2 : Éléments ayant nui aux stages..... | 69 |
| Figure 5.3 : Facteurs de stress avec les étudiants | 92 |
| Figure 5.4 : Facteurs de stress avec les collègues..... | 98 |
| Figure 5.5 : Support désiré de la part des collègues | 100 |
| Figure 5.6 : Arbre de codification : éléments qui ont nui aux relations avec la direction .. | 105 |
| Figure 5.7 : Arbre de codification : support désiré de la part de la direction | 108 |
| Figure 6.1 : Éléments pour favoriser l’insertion professionnelle..... | 129 |

Introduction

L'intérêt initial de cette recherche découle de mon vécu personnel. Enseignante en soins infirmiers depuis maintenant quatre ans, je suis toujours en période d'insertion professionnelle. Mon travail est majoritairement constitué de stages, mais je dois également dispenser des cours théoriques et des laboratoires. Comme j'ai travaillé un an sur une unité de médecine et quatre ans dans un département de soins intensifs, je me sens compétente au niveau de mes connaissances disciplinaires. Par contre, n'ayant pas de formation en pédagogie, je me sens parfois démunie face aux stratégies à adopter pour favoriser l'apprentissage de mes étudiants. Jusqu'à maintenant, le bilan de ma période d'insertion professionnelle demeure positif. Par contre, cette période a également été parsemée de moments plus difficiles. En parlant avec mes collègues, je me rends compte que je ne suis pas la seule à vivre ces difficultés. En soins infirmiers, beaucoup de jeunes enseignants sont en situation de double emploi et ne sont pas certains s'ils vont enseigner longtemps compte tenu des difficultés rencontrées. Plusieurs délaissent la profession d'enseignant et retournent dans les milieux hospitaliers. Dans un contexte de départ à la retraite et de renouvellement de la main-d'œuvre, il est d'autant plus important de favoriser l'insertion et la rétention de ces professionnels.

C'est ce qui m'a amené à me questionner sur la période d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en soins infirmiers de l'ordre collégial. Lors de mes recherches, je me suis vite rendue compte qu'il y avait plusieurs études portant sur l'insertion professionnelle au niveau primaire et secondaire, mais peu de recherches concernant le collégial. Il fut encore plus difficile de trouver de la littérature publiée concernant l'enseignement des soins infirmiers. D'où l'importance d'étudier ce phénomène.

Cette recherche se subdivise en deux parties distinctes. Le premier élément concerne la problématique, le cadre conceptuel ainsi que la méthodologie de recherche et se subdivise donc en trois sections. Dans la première section, la problématique de recherche est présentée. Tout d'abord, l'insertion professionnelle au niveau primaire et collégial selon le contexte américain, canadien et québécois est analysée. Ensuite, il est fait état des recherches menées au niveau collégial et en soins infirmiers. Puis, les objectifs et la question de recherche sont exposés. Pour terminer, la pertinence de la recherche ainsi que ses limites sont étudiées.

La deuxième section porte sur le cadre conceptuel ainsi que sur la recension des écrits. Dans cette section, l'insertion professionnelle selon différents auteurs est présentée selon divers aspects : insertion professionnelle en tant que phases de la carrière, insertion professionnelle en tant que processus, durée de la période d'insertion professionnelle, facteurs nuisant à l'entrée dans la profession, facteurs favorisant l'entrée dans la profession, réalité des nouveaux enseignants, insertion professionnelle en soins infirmiers. Tout au long de cette section, le positionnement de l'auteur de cette étude est exposé par rapport à ces différents éléments.

La troisième section décrit la méthodologie privilégiée. Ainsi, les raisons pour lesquelles l'approche qualitative a été choisie sont décrites. Ensuite, les raisons pour lesquelles l'entrevue semi-dirigée a été favorisée sont présentées. Puis, l'échantillon ainsi que ses caractéristiques sont décrits. Pour terminer, les stratégies d'analyse des données sont exposées.

Dans la deuxième partie de la recherche, les résultats de la recherche sont présentés en trois segments distincts. Le premier présente les conditions d'entrée dans la profession enseignante. Dans cette section, l'expérience antérieure en tant qu'infirmière est étudiée. Ainsi, le lieu de travail des participants, les spécialités dans lesquelles ils ont travaillé ainsi que l'expérience acquise avant leur entrée dans l'enseignement sont exposées. Ensuite, la formation qu'ils possédaient lors de leur entrée dans le métier enseignant est présentée. Puis, les motifs ayant influencé leur décision d'aller enseigner sont étudiés. Pour terminer, les autres emplois occupés ainsi que les raisons évoquées pour conserver plus d'un emploi sont explorées.

Le deuxième segment revêt une grande importance car il est au cœur du sujet de recherche. Ce segment s'attarde sur le cheminement professionnel parcouru depuis l'entrée dans la profession. C'est ainsi que sont présentés les tâches assumées par les enseignants, l'insertion professionnelle en stage, la préparation des cours, la prestation des cours, la relation avec les étudiants, la relation avec les collègues ainsi que la relation avec la direction. Dans chacune de ces sections, les éléments ayant favorisé, les éléments ayant nui et les facteurs de stress sont développés. En lien avec les étudiants, les collègues et la direction, le support reçu et le support désiré est également présenté.

Le troisième segment décrit comment les participants envisagent l'avenir. Les répondants présentent donc leurs perceptions quant à l'avenir, leur point de vue sur différents sujets tels que : la façon dont les tâches sont distribuées, l'évaluation des enseignants, les implications d'être nouveau dans le quotidien et comment favoriser l'intégration et la rétention des nouveaux enseignants en soins infirmiers.

Ce document se termine par une analyse des différents éléments présentés et décrit quelques pistes possibles pour d'éventuelles recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants en soins infirmiers de l'ordre collégial.

PREMIÈRE PARTIE :

PROBLÉMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Chapitre I : Problématique de la recherche

Dans ce chapitre, la problématique de la recherche est présentée. Les contextes américain, canadien et québécois quant à l'insertion professionnelle sont décrits. Ensuite, l'insertion des nouveaux enseignants en soins infirmiers est présentée. Les objectifs, la question de recherche ainsi que la pertinence et les limites de la recherche sont également exposés.

1.1 - Abandon de la profession enseignante selon le contexte américain, canadien et québécois

Chaque année, un bon nombre de personnes débutent une nouvelle carrière dans l'enseignement. Ils sont positifs, pleins d'énergie face à leur nouveau travail. Néanmoins, plusieurs éléments présentés dans de nombreuses recherches peuvent entraîner des répercussions majeures sur la rétention de cette nouvelle main-d'œuvre enseignante. Selon des études américaines, un tiers des enseignants disent qu'ils ne choisiraient pas le même métier si on leur redonnait l'opportunité de choisir (Nagel et Brown, 2003). Phénomène encore plus troublant, toujours selon des études américaines, entre 30 % et 50 % des enseignants abandonnent leur nouvelle profession dans les cinq premières années de leur carrière (Breault et Wong, 2003; Nagel et Brown, 2003; Mearns et Cain, 2002; Friedman, 2000; Winzelberg et Luskin, 1999). On dit même qu'entre 9,3 et 17 % des nouveaux enseignants ne terminent même pas leur première année (Breault et Wong, 2003; Weiss, 1999). Ces données sont déconcertantes et c'est une des raisons pour lesquelles un projet de recherche sur l'insertion professionnelle apparaît si pertinent.

Qu'en est-il du contexte canadien? Des sondages canadiens récents (Chouinard, 2005; CSE, 2004) révèlent qu'entre 17 et 20 % des nouveaux enseignants canadiens quittent leurs fonctions avant d'avoir acquis cinq années d'expérience. D'autres chercheurs sont plus optimistes et estiment le pourcentage d'abandon entre 20 et 25 % (Gervais et Morency,

2004; Mukamurera, 2004). Le départ prématuré est relié, entre autres choses, aux conditions de travail et à la difficulté d'adaptation aux milieux scolaires. Des problèmes de rétention du personnel s'annoncent, d'où l'importance de cerner les facteurs d'aide à l'insertion du point de vue même des enseignants.

1.2 - Contexte actuel au collégial

Au moment présent, les exigences minimales au Québec pour l'embauche au collégial sont essentiellement d'ordre disciplinaire. Un baccalauréat spécialisé est requis et aucune disposition légale ou réglementaire ne touche à la qualification du personnel enseignant des collèges (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2000).

Or, les statistiques du Ministère de l'Éducation du Québec (2003) estiment l'âge moyen des enseignants au collégial est de 50,3 ans. À partir de 2006, des départs massifs à la retraite sont prévus de l'ordre de six pour cent par année pendant au moins cinq ans. Par exemple, au cégep Garneau de la ville de Québec, 43 % des enseignants ont 50 ans et plus. En soins infirmiers, la situation est plus criante puisque 29 enseignants sur 48 sont âgés de plus de cinquante ans. C'est donc dire que plus de 60 % de ces enseignants vont partir d'ici une dizaine d'années. Tous ces éléments vont créer une augmentation en besoin d'effectif. Il faut donc être prudent si on veut éviter une perte d'expertise, car les enseignants expérimentés sont une ressource inestimable pour les nouveaux enseignants (Ryan et Irvine, 1994).

En dépit de l'embauche massive de nouveaux enseignants dans les collèges, peu de recherches ont investigué l'expérience vécue par ces enseignants lors de leur période d'insertion professionnelle. Dans le contexte de renouvellement de la main-d'œuvre qui sévit à l'heure actuelle, de nombreux enseignants au niveau collégial sont embauchés sans formation préalable en pédagogie. Ces nouveaux enseignants sont quelque peu laissés à eux-mêmes face à la méconnaissance des compétences pour exercer leur métier d'enseignant et favoriser les apprentissages chez leurs étudiants (Young, 1999). Compte tenu de ces éléments, il est d'autant plus important de favoriser l'insertion et la rétention de ces professionnels.

1.3 - Insertion professionnelle en soins infirmiers

De nombreuses recherches traitent de l'insertion professionnelle au niveau primaire et secondaire, mais peu de recherches concernent le collégial (Ameen et coll., 2002; Gardner et Leak, 1994). Il est encore plus difficile de trouver de la littérature concernant l'enseignement des soins infirmiers et c'est ce qui rend cette recherche encore plus intéressante et originale. La présente section concerne les travaux de doctorat de Young (1999) menés en soins infirmiers dans l'état du Wisconsin. Malheureusement, cette recherche ne concerne pas les enseignants possédant un baccalauréat en soins infirmiers, cette scientifique s'étant attardée aux enseignants en soins infirmiers possédant une maîtrise.

Cette scientifique estime que les infirmières qui ont obtenu une maîtrise ou un doctorat dans le domaine des soins infirmiers ne sont pas préparées pour enseigner. Leur formation n'est pas orientée vers la pédagogie. Ces enseignantes ne connaissent donc pas les différentes stratégies pédagogiques à utiliser et se guident sur leur expérience en tant qu'étudiantes pour enseigner et conservent donc une pédagogie traditionnelle. Comme la majorité du travail d'un enseignant est invisible, ces enseignantes n'ont aucune idée de ce qu'il faut faire et de comment le faire. De ce fait, les enseignantes se dévalorisent et délaissent la profession d'enseignant au profit des milieux hospitaliers (Young, 1999). L'auteur de cette recherche a elle-même encadré de nouveaux enseignants en tant que mentor et confirme que des enseignantes avec un potentiel élevé quittent la profession. La dernière recommandation faite par l'American Association of Colleges of Nursing (1995) énonce que la préparation pour enseigner devrait se faire au niveau de l'éducation doctorale et que la formation au niveau de la maîtrise devrait être orientée vers la pratique avancée en «nursing». Si l'on prend en compte que la majorité des enseignants engagés en soins infirmiers au Québec n'ont qu'un baccalauréat disciplinaire, il faut se demander si cette avenue est réaliste dans le contexte québécois actuel.

Au Québec, il y a eu une augmentation du nombre d'étudiants inscrits en soins infirmiers dans les dernières années. En 2001, le Ministère de l'Éducation du Québec a levé le

contingemment en soins infirmiers compte tenu de la prévision de pénurie dans les hôpitaux pour l'année scolaire 2001-2002 et de la venue du nouveau programme de soins infirmiers numéro 180.A0. Au niveau des stages en soins infirmiers dans la région du centre du Québec, le ratio maximal autorisé est de six étudiants par professeur (CHUQ, CHA et Hôpital Laval).

Cette hausse de clientèle crée un besoin supplémentaire d'effectif enseignant dans le domaine des soins infirmiers au Québec. De plus, en soins infirmiers, beaucoup de jeunes enseignants sont en situation de double emploi et ne sont pas certains s'ils vont enseigner longtemps compte tenu des difficultés rencontrées.

Un autre problème mérite une attention particulière : c'est le manque d'attrait pour la profession enseignante. Young (1999), tente d'expliquer pourquoi les infirmières sont moins attirées vers la profession enseignante. Cette chercheuse dénote que les conditions de travail sont difficiles dans l'enseignement des soins infirmiers à cause des contraintes des milieux de stage et de la complexité grandissante des patients.

Certes, certaines conditions sont intéressantes dans le domaine de l'enseignement. En effet, des congés aux fêtes, pendant une bonne partie de l'été ainsi que les fins de semaines ne sont pas à négliger. Par contre, la lourdeur de la tâche fait en sorte que ces congés soient trop souvent remplis par de la correction et de la préparation de cours. De plus, les contraintes des milieux de stage compte tenu du nombre important de stagiaires apparaissent de plus en plus évidentes. Les enseignantes en soins infirmiers doivent progressivement faire plus de supervision le soir, durant les périodes de relâche, etc.

De plus, Young (1999) estime qu'il existe une différence significative de salaire comparativement aux infirmières qui travaillent dans les milieux hospitaliers. Pour montrer l'importance de cet élément, donnons l'exemple de l'infirmière bachelière. Selon les dernières conventions collectives se terminant en 2002, à formation égale (baccalauréat), il existe un écart salarial de plus de 8000 dollars par année (Convention collective FIIQ, 2000-2002; Convention collective du personnel enseignant FNEEQ-CSN-CEGEP, 2000-

2002). C'est donc dire que les infirmières qui décident de réorienter leur carrière en se dirigeant vers l'enseignement voient leur salaire diminuer considérablement.

À partir de tous ces éléments, Young (1999) pense que les nouveaux enseignants en soins infirmiers sont exposés à énormément de facteurs de risque reliés au stress et que leur insertion professionnelle s'en trouve affectée. Ces éléments confirment la pertinence de cette recherche. En examinant le vécu des nouveaux enseignants en soins infirmiers, cette étude permet d'observer comment ceux-ci vivent leur période d'insertion professionnelle. Cette recherche permet également d'analyser et de mettre en évidence les solutions proposées par les nouveaux enseignants pour éventuellement être en mesure d'élaborer des pistes de solutions qui favoriseraient leur période d'insertion professionnelle.

1.4 - Objectifs et questions de recherche

Le but de cette recherche est donc d'étudier le vécu des nouveaux enseignants en soins infirmiers lors de leur période d'insertion professionnelle. Le cœur de cette recherche vise à décrire et à comprendre le vécu des enseignants. Notre principale question de recherche peut s'énoncer de la façon suivante :

«Comment se vit la période d'insertion professionnelle selon les enseignants en soins infirmiers au niveau collégial de la région de Québec?»

De plus, cette recherche souhaite répondre à plusieurs questionnements spécifiques :

Quels sont les éléments qui facilitent ou nuisent à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en soins infirmiers au niveau collégial de la région de Québec?

Comment pouvons-nous favoriser l'intégration au milieu de travail ainsi que la rétention des nouveaux enseignants en soins infirmiers au niveau collégial?

1.5 - Pertinence de la recherche

De nombreux articles de « Higher Education » étudient la période d'insertion des nouveaux enseignants au primaire et au secondaire. Par contre, peu de recherches explorent le point de vue de ces enseignants lors de leur période d'insertion professionnelle (Ameen et coll., 2002). De plus, une minime partie de littérature concerne l'enseignement au collégial

(Ameen et coll., 2002; Gardner et Leak, 1994). Encore plus rares sont les recherches qui portent sur l'enseignement des soins infirmiers au collégial (Young, 1999). En plus de s'attarder à cet aspect, cette recherche est d'intérêt par rapport à son approche méthodologique. Cette étude est essentiellement d'ordre qualitative et a pour but de décrire et de comprendre la période d'insertion professionnelle du point de vue même de ceux qui la vivent. Les nouveaux enseignants en soins infirmiers pourront donc nous éclairer sur leur vécu, sur l'aide reçue ainsi que sur l'aide qu'ils auraient aimé recevoir. Nous pourrions ainsi déduire ce qui pourrait favoriser une insertion professionnelle réussie.

Pour les administrateurs d'établissements collégiaux, cette étude aidera à améliorer la qualité de soutien reçu lors de la période d'insertion professionnelle. En examinant les résultats de la recherche, il sera possible pour les administrateurs d'élaborer ou d'adapter un plan d'insertion professionnelle convenant davantage aux attentes et aux besoins des nouveaux enseignants.

Ce sera également intéressant pour les enseignants interviewés ainsi que pour ceux qui débutent dans l'enseignement de s'apercevoir qu'ils ne sont pas les seuls à traverser des obstacles et ils se sentiront moins isolés en sachant que d'autres vivent les mêmes difficultés. Si les administrateurs partent des pistes de solution que les enseignants proposent, la période d'insertion professionnelle des futurs novices sera améliorée.

Étant donné les départs massifs à la retraite prévus dans l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2003), la question d'insertion professionnelle mérite qu'on s'y attarde. De fait, il est important de valoriser la profession enseignante en soins infirmiers. Une aide élaborée à partir des besoins des enseignants permettra certainement de favoriser la rétention du nouveau personnel. De plus, si les enseignants sont fiers de leur profession et qu'ils se sentent soutenus, la qualité de la formation y gagnera à coup sûr.

1.6 - Limites de la recherche

Les enseignants de quatre cégeps publics de la région de Québec ont participé à cette analyse. Comme la recherche traite le vécu des enseignants d'une région déterminée, les

résultats ne sont pas statistiquement généralisables au-delà des cégeps du Québec. De plus, il aurait été intéressant de s'attarder à l'opinion d'autres intervenants dans le milieu : entre autres, les directions auraient pu être interviewées afin de comparer leur opinion à celle des nouveaux enseignants. Il aurait été profitable de vérifier s'ils perçoivent les mêmes besoins au niveau encadrement pour les nouveaux enseignants.

Dans le cadre de cette recherche, il aurait été difficile d'aller recruter les personnes ayant abandonné l'enseignement. Il est donc nécessaire de dire que les résultats ne tiennent pas compte des personnes ayant quitté la profession. Il aurait été intéressant de s'attarder aux raisons de leur départ et au soutien dont ils auraient eu besoin pour persévérer. Des recherches futures pourraient s'y intéresser.

Chapitre II : Cadre conceptuel

Au niveau du cadre conceptuel, l'insertion professionnelle est décrite. Plusieurs définitions sont présentées afin de bien délimiter les concepts aux fins de cette recherche.

2.1 - Insertion professionnelle selon différents auteurs

Au niveau des recherches, plusieurs termes sont utilisés pour décrire l'insertion professionnelle. Selon Mukamurera (1998),

... le concept d'insertion professionnelle est à l'état quasi embryonnaire. L'incertitude de la notion s'illustre d'ailleurs par la variété des expressions utilisées dans les études et enquêtes d'insertion ou de cheminement professionnel : entrée dans la profession, insertion dans la vie, passage du système éducatif au système productif, transition professionnelle, débuts dans la vie active ou dans la carrière, recherche du premier emploi, devenir des jeunes ou des diplômés à la sortie du système éducatif, la prise de la fonction, relation entre formation et emploi (p.35).

D'autres chercheurs ont exploité des expressions différentes pour désigner la période d'insertion professionnelle. On peut également parler de premières années (Feiman-Nemser, 2001), d'enseignement pratique, de période de probation, de phase d'apprenti, d'internat (Nault, 1993), d'accueil, d'initiation, d'introduction, d'acclimatation, d'orientation, d'intégration, ou d'adaptation (Weva, 1999).

Desgagné (1995) présente deux visions différentes de l'insertion professionnelle. Tout d'abord, il présente le concept en tant que mode d'encadrement à assurer au jeune enseignant (COFPE, 2002; Barrette, 2000; Baillauquès, 1999; Young, 1999; Dumas, 1998; Mukamurera, 1998). C'est un processus par lequel un individu est conduit à devenir membre d'un corps professionnel. En fait, ce sont les trajectoires empruntées par les futurs enseignants pour accéder à un poste permanent. La deuxième vision qu'il présente est celle du développement de carrière. Cette perspective fait référence aux phases de cheminement

de la carrière enseignante. Ainsi, les chercheurs qui choisissent cette approche cherchent à mieux comprendre cette phase d'entrée dans la profession. (Moir, 1999; Nault, 1993; Huberman, 1989). Ces deux visions seront présentées pour ensuite exposer l'approche choisie dans cette recherche.

2.1.1 - Concept d'insertion professionnelle en tant que processus

Mukamurera (1998) définit le concept d'insertion professionnelle dans une perspective de trajectoire qui s'étend dans le temps. Cette façon d'aborder le concept met en relief la personne qui vit le cheminement et a pour but, non seulement de décrire sa trajectoire mais aussi de comprendre son vécu. En s'appuyant sur ce concept qui tient à la fois compte de l'individu et du marché du travail, on en arrive selon elle à constituer un moyen valable et raffiné pour analyser, décrire et comprendre le processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants sur le marché du travail québécois. Selon cette chercheuse, on ne peut délimiter la durée de la période d'insertion professionnelle de façon précise et universelle en raison des notions de précarité, d'instabilité et d'insécurité d'emploi qui caractérise le marché du travail actuel.

Selon Martineau et Vallerand (2005), la définition de l'insertion professionnelle enseignante est une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et se produit lors des débuts dans la profession. De par cette définition, on s'attend à ce que le nouvel enseignant se familiarise avec son nouveau milieu professionnel. Cette période vise également l'acquisition de nouvelles connaissances.

Weva (1999) voit également l'insertion professionnelle comme un:

...processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur nouvelle profession afin de maximiser, aussitôt que possible, leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement (p.189).

2.1.2 - Concept d'insertion professionnelle en tant que phases ou étapes de la carrière

Selon ce concept, la période d'insertion professionnelle se divise entre deux à cinq phases selon les auteurs. Le tableau 2.1 représente les différents auteurs et les phases qu'ils distinguent.

Tableau 2.1 : Phases de la période d'insertion professionnelle selon différents auteurs

| | Huberman (1989) | Nault (1993) | Moir (1999) | COFPE (2002) |
|---------|---|---------------------------------|---|---|
| Phase 1 | Phase d'exploration (3 ans) | Période d'anticipation | Période d'anticipation (Quelques semaines) | Instinct de survie |
| Phase 2 | Phase de stabilisation et de consolidation (3-7 ans) | Choc de la réalité | Période de survie (Premiers mois) | Développement des compétences personnelles |
| Phase 3 | | Consolidation des acquis | Période de désillusion (Mois suivants) | |
| Phase 4 | | | Regain de vie (Vers le milieu de l'année scolaire) | |
| Phase 5 | | | Période de réflexion (Fin de l'année) | |

Certaines étapes portent les mêmes noms et se rejoignent selon les auteurs. Tout d'abord, Huberman (1989) a déterminé sept phases à la carrière enseignante. La première est considérée comme étant la période d'insertion dans le monde enseignant et est nommée phase d'exploration. Elle correspond aux trois premières années de la carrière de l'enseignant. Dans cette étape, l'enseignant est confronté à la dure réalité du métier. Il s'initie à son nouveau travail, il fonctionne beaucoup par essais et erreurs et tente de s'intégrer au milieu. La deuxième phase définie par Huberman est celle de stabilisation et de consolidation du métier. Elle correspond aux années trois à sept de la carrière. C'est seulement à cette étape que l'enseignant se sent plus en contrôle de ses moyens et est

capable de solidifier ses acquis tant au niveau pédagogique qu'au niveau de la gestion de classe.

Ensuite, Nault (1993) décrit la période d'insertion professionnelle comme étant l'avant-dernière phase du processus de socialisation. Cette phase débute dans le milieu pratique et se termine au bout de deux ans par l'obtention d'un brevet permanent d'enseigner. Cette phase est une étape cruciale pour l'acquisition de compétences qui permettront ensuite à l'enseignant de faire face à sa classe. Cette chercheuse décrit la période d'insertion selon trois étapes distinctes. Tout d'abord, il y a la période d'anticipation. Cette période est caractérisée par l'enthousiasme évident du nouvel enseignant. Ce dernier vient de signer son premier contrat et se croit prêt à tout. Ensuite vient le dur choc de la réalité. Le novice est confronté à son nouvel environnement. La responsabilité de ses interventions pédagogiques ainsi que de la gestion de sa classe lui incombe. Il se sent alors dépassé par les événements et peut vivre une période intense de stress. La dernière phase est celle de la consolidation des acquis. Lors de celle-ci, le débutant consolide ses compétences et prend de plus en plus confiance en lui.

Quant à lui, Moir (1999) est beaucoup plus optimiste et estime la durée de l'insertion professionnelle à un an. La première phase est également nommée période d'anticipation. Elle dure de la fin de la dernière année de la formation jusqu'aux premières semaines de l'année scolaire. Elle est déterminée par les attentes irréalistes qu'a le nouvel enseignant de sa tâche. Le novice est plein d'énergie et se croit prêt à faire face à sa tâche d'enseignant. Ensuite, vient l'étape de la survie qui se produit dans les premiers mois de son contrat. L'enseignant est centré sur sa tâche et ne fait pratiquement plus rien pour lui puisqu'il n'a aucun temps libre. Dans sa classe, il fait face à plusieurs désagréments. Cette période est souvent appelée choc de la réalité par d'autres auteurs (Mukamurera, 2004; Gervais et Morency, 2004; Friedman, 2000; Mukamurera, 1999; Mukamurera, 1998; Huberman, 1989). C'est alors que l'enseignant se rend compte de l'ampleur de sa tâche et vit une période de découragement comme il fait face à plusieurs problèmes de discipline dans sa classe. Ensuite, vient la période de désillusion. Le novice se sent alors envahi par sa charge de travail, par les difficultés qu'il rencontre dans sa classe et éprouve une baisse de

sa motivation personnelle. Il n'ose pas demander de l'aide, car il a peur qu'on le juge comme étant incompetent. Il se replie alors sur lui-même et a tendance à s'isoler. Bref, c'est une période de détresse où il n'ose pas demander de l'aide. La quatrième étape est nommée regain de vie. Elle se situe aux alentours du milieu de l'année scolaire. L'enseignant tente alors d'oublier les mauvaises expériences qu'il a vécues lors de ces premiers mois et se concentre sur ses bons coups. Il fait preuve de plus d'innovation dans l'utilisation de stratégies pédagogiques. Enfin, la dernière étape est celle de la réflexion et se situe vers la fin de l'année scolaire. C'est à ce moment que l'enseignant fait un retour sur ce qu'il a vécu et pense à l'année qui s'en vient. En fait, Huberman (1989) désigne cette phase comme une période de remise en question.

Le COFPE (2002) voit l'insertion dans l'enseignement comme un double processus de socialisation de durée variable. Ce processus débute lors de l'entrée dans la profession enseignante. Toutefois, on ne peut déterminer la fin de la phase d'insertion puisqu'elle vise l'acquisition de compétences. Selon le COFPE (2002), la période d'insertion professionnelle se subdivise en deux étapes distinctes. Lors de la première étape, l'enseignant fait preuve de peu d'autonomie. Il s'adapte aux pratiques de son milieu afin de faire face à sa tâche du mieux qu'il peut. Il utilise les procédés des autres et cherche à se maintenir en équilibre, ce qui pourrait être appelé l'instinct de survie. Lors de la deuxième étape, il se sent plus à l'aise, utilise des stratégies pédagogiques plus diversifiées. Il utilise des moyens plus avant-gardistes dans la préparation et dans la présentation de ses cours. Cette étape se particularise par le développement de ses compétences personnelles. Lorsque l'enseignant a franchi cette étape, on estime que l'enseignant a atteint la maturité et la stabilité lui permettant de faire face aux difficultés inhérentes à son métier.

2.1.3 - Durée de la période d'insertion professionnelle

Pour ce qui est de la durée de la période d'insertion, les auteurs ne s'entendent pas. Certains mettent une limite fixe (Feinman-Nemser, 2001; Moir, 1999; Huberman, 1989) alors que d'autres estiment qu'elle varie selon les individus et qu'il est difficile de délimiter les contours de la période d'insertion (COFPE, 2002; Mukamurera, 1998; Desgagné, 1995; Nault, 1993). Feinman-Nemser (2001) estime que la phase d'insertion professionnelle est

d'une durée de trois ans. De même, certains estiment qu'une insertion durant moins de 2 ans est clairement insatisfaisante pour être à l'aise avec toutes les dimensions de la tâche, et ce, même si l'enseignant a vécu une période d'insertion positive dans la profession (COFPE, 2002). D'autres sont plus optimistes et estiment sa durée à un an (Moir, 1999).

Selon le COFPE (2002), on ne peut déterminer la fin de la phase d'insertion puisqu'elle vise l'acquisition de compétences, mais on estime sa durée à deux ou trois ans (COFPE, 2002).

...L'insertion en enseignement ne saurait donc être définie à l'intérieur du seul critère de la durée qui dépend de la qualité de la formation initiale, de l'encadrement reçu pendant les stages d'enseignement et du niveau de maîtrise des compétences professionnelles atteint à l'entrée dans la profession, mais aussi des caractéristiques individuelles telles que la personnalité, l'autonomie, la disponibilité, la maturité, le dynamisme, la motivation, l'enthousiasme ou la facilité d'adaptation. La durée et la qualité de l'insertion dans l'enseignement sont aussi tributaire des conditions particulières qui y sont rattachées, de l'accueil de l'enseignante ou de l'enseignant par l'école, du soutien reçu ainsi que de son projet de formation continue (p.26).

Selon certains chercheurs, la période d'insertion professionnelle se terminerait avec l'obtention de la permanence et serait donc d'une durée plus longue (Mukamurera, 1998; Desgagné, 1995; Nault, 1993). La période d'insertion pourrait s'étendre jusqu'à une période de 7 ans (Desgagné, 1995; Nault, 1993). Selon Mukamurera (1998), à cause de la précarité d'emploi, l'insertion n'est plus une phase d'entrée dans la profession.

...Il est parfois difficile d'évaluer la fin de l'insertion professionnelle et d'établir une frontière nette entre un changement d'emploi en cours d'insertion et un changement d'emploi qui témoigne plutôt d'une mobilité professionnelle (interne ou externe) liée soit aux turbulences économiques du marché du travail ou aux pratiques d'embauche et de gestion de la main-d'œuvre, soit aux choix individuels et à l'émergence de nouveaux projets de vie et de carrière (p.37).

2.1.4 - Positionnement dans le cadre de la recherche

Compte tenu qu'il est estimé que la majorité des participants de l'étude n'auront pas de formation antérieure en pédagogie et que leurs trajectoires antérieures sont différentes, le

concept d'insertion professionnelle en tant que phase de la carrière ne convient pas à l'objectif de l'étude qui est d'étudier le vécu des nouveaux enseignants en soins infirmiers lors de leur période d'insertion professionnelle.

Dans le cadre de cette recherche, l'insertion professionnelle est abordée en tant que mode d'encadrement à assurer au jeune enseignant. La recherche s'attarde au vécu de l'enseignant, aux trajectoires qu'il a emprunté, selon le sens établi par Mukamurera (1998). Le concept d'insertion professionnelle qu'elle propose convient parfaitement au cadre de cette étude et permet d'analyser efficacement le vécu des enseignants rencontrés. Dans cette optique, les participants sont au cœur de la recherche et leur insertion professionnelle est abordée en tant que processus multidimensionnel. Cette optique permettra, entre autres, de considérer les expériences professionnelles et personnelles des participants, leur éducation ainsi que les événements qui ont caractérisés leur insertion professionnelle en enseignement.

Selon cette optique, il est également estimé que l'insertion est difficile à circonscrire dans le temps puisqu'elle s'attarde aux différents éléments ayant influencé l'entrée dans la profession. Étant donné le peu de bagages pédagogiques que possèdent les nouveaux enseignants en soins infirmiers, c'est probablement plus long avant que l'enseignant puisse atteindre des compétences suffisantes pour se sentir à l'aise dans toutes les dimensions de son métier. Cependant, afin de mieux délimiter le choix des répondants, les trois premières années d'ancienneté ont été retenues au point de vue méthodologique.

2.2 - Conditions d'entrée dans la profession

Peu de recherches s'attardent sur ce qui a précédé l'entrée dans la profession enseignante, sur ce qui a motivé les individus à choisir ce métier car elles voient l'insertion professionnelle comme un processus de socialisation. Compte tenu de l'aspect multidimensionnel de cette recherche, il convient d'analyser les éléments ayant influencé l'entrée dans l'enseignement. Parmi ces éléments, notons les expériences antérieures des individus, les motifs du choix de carrière ainsi que la formation préalable.

2.2.1 - Expériences antérieures des individus

Avant de choisir la profession enseignante, les trajectoires de chaque individu sont différentes. Mukamurera (1998) a analysé cette période chez 20 participants. Cette chercheuse a identifié que les trajectoires d'insertion se caractérisent par l'enchevêtrement des situations. Les itinéraires individuels de chacun des enseignants permettent de voir que l'insertion est un processus qui s'échelonne sur plusieurs années. Le processus d'insertion est non-linéaire : alternance et enchevêtrement de diverses situations : suppléance, inactivité, études, recherche d'emploi, contrat, etc. Près de la moitié des novices interrogés ont commencé à enseigner avant la fin de leurs études. Cette chercheuse identifie trois types d'itinéraire d'emploi : stagnation, régression ou ascension de statut. Dans plusieurs cas (13 enseignants), les enseignants devaient également enseigner des disciplines en-dehors de leur domaine de formation afin de compléter leur tâche.

2.2.2 - Motifs du choix de carrière

Chaque personne a ses caractéristiques qui lui sont propres. Il est intéressant de voir ce qui pousse un individu vers une carrière plutôt qu'une autre. À ce titre, Mukamurera (1998) identifie trois grandes catégories de motivation : motivations extrinsèques ou non reliées à la pratique enseignante (avantages matériels, économiques ou autres, opportunités d'emploi, conditions de travail), motivations intrinsèques ou reliées au métier (plaisir de pratiquer le métier, satisfaction personnelle relié à ce travail) et autres influences ou enjeux (hasard, influence d'un parent, d'un agent d'orientation, recherche d'une identité, désir d'affirmation). Il sera intéressant de voir si ces catégories seront également présentes dans la présente recherche.

2.2.3 - La formation préalable

Comme mentionné précédemment dans la problématique, les enseignants du collégial n'ont aucune obligation de formation en enseignement. La seule exigence d'emploi est le baccalauréat disciplinaire (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2000). Quant aux travaux de Young (1999) dans le domaine des soins infirmiers, tous les participants de son étude ont travaillé dans les hôpitaux avant de se diriger vers l'enseignement.

2.3 - Cheminement lors de l'entrée dans la profession

Une fois leur nouveau métier débuté, les novices seront exposés à divers éléments qui seront facilitant, qui vont leur nuire et qui vont engendrer du stress. Ces éléments ont été analysés et sont présentés. Par la suite, les types d'encadrement favorisant une insertion professionnelle réussie sont présentés.

2.3.1 - Facteurs favorisant l'entrée dans la profession

Lorsqu'un programme d'insertion de qualité est en place et qu'il a une durée suffisamment longue, les chercheurs estiment que c'est très favorable pour le nouvel enseignant (Breault et Wong, 2003; Britton et coll., 2003; COFPE, 2002; Barette, 2000; Young, 1999; Dumas, 1998; Mukamurera, 1998; Nault, 1993).

L'accueil de l'enseignant par l'équipe-école demeure un élément favorable à l'insertion professionnelle (LeMaistre et coll., 2004; McAviney, 2004; COFPE, 2002; Mukamurera, 1998; Huberman, 1989). Si l'enseignant se sent accueilli, il est plus enclin à demander de l'aide et recevra le soutien nécessaire (LeMaistre et coll., 2004; COFPE, 2002). De même, d'autres facteurs peuvent favoriser la période d'insertion de l'enseignant. La clarification des attentes par l'école (LeMaistre et coll., 2004), l'accès à des volumes de références (LeMaistre et coll., 2004; McAviney, 2004), un allègement de sa tâche (McAviney, 2004), l'aide reçue par un autre novice (LeMaistre et coll., 2004), la valorisation et la concordance avec le milieu (McAviney, 2004) ainsi que les établissements qui sont dotés de projets de formation continue adaptés à leurs besoins (COFPE, 2002) favoriseraient leur entrée dans la profession et rendrait le choc de la réalité un peu moins difficile.

2.3.2 - Facteurs nuisant à l'entrée dans la profession

Plusieurs facteurs peuvent nuire à une insertion professionnelle réussie. Tout d'abord, l'enseignant a besoin de support. S'il ressent un manque de temps ou de disponibilités du personnel de la direction ou du personnel enseignant, il n'osera pas demander d'aide et se

retrouvera nécessairement isolé et aura de la difficulté à s'intégrer à l'équipe (McAviney, 2004; COFPE, 2002; Boutin, 1999).

De plus, le manque de valorisation de la part de son entourage pour son travail a un effet négatif (McAviney, 2004; Mukamurera, 2004; Mukamurera, 1998). Les attentes trop élevées de la part du milieu (Gervais et Morency, 2004; Boutin, 1999) font également en sorte que l'enseignant se sent obligé de performer et est incapable de s'arrêter.

Or, d'autres facteurs concernent les problèmes de discipline (LeMaistre et coll., 2004; McAviney, 2004; Boutin, 1999; Huberman, 1989), la lourdeur de la tâche (LeMaistre et coll., 2004; McAviney, 2004; Mukamurera, 2004; Boutin, 1999; Mukamurera, 1998; Huberman, 1989) ainsi que le manque de temps pour des activités personnelles de loisir pour le nouvel enseignant (LeMaistre et coll., 2004).

2.3.3 - Facteurs de stress

L'incertitude liée à l'emploi (Mukamurera, 1998) engendre beaucoup de stress et rend l'insertion difficile. De plus, l'enseignant manque d'outils pédagogiques (McAviney, 2004; Mukamurera, 2004; Mukamurera, 1998; Huberman, 1989). Boutin (1999) estime même que la formation est insuffisante pour les préparer à leur nouveau rôle.

Les professions qui véhiculent l'idée d'une vocation, d'une mission envers la société sont des professions qui sont plus vulnérables au stress et au « burnout ». Selon Jaoul et coll. (2004), les professions de médecins, d'infirmières et d'enseignants sont particulièrement à risque. D'autres chercheurs confirment ces données en disant que le stress est plus élevé chez les enseignants que dans d'autres types de professions (Mearns et Cain, 2002). De fait, Jaoul et coll. (2004) dénotent des similitudes entre les professionnels de la santé et les enseignants. Tout comme les professions dans le domaine de la santé, les enseignants sont soumis à une éthique professionnelle. Pour enseigner, les professeurs sont soumis à des considérations humanistes qui sont souvent idéalisées et qui sont parfois loin de la réalité. Ensuite, le choix de la profession est souvent déterminé par les idéaux et l'idée d'une vocation. Pour terminer, les auteurs nous disent que la société attribue aux infirmières et

aux enseignants des responsabilités de plus en plus lourdes, les rend imputables de tout ce qui pourrait arriver et n'accepte pas l'échec. Si les professions les plus à risque sont celles des médecins, des infirmières et des enseignants, que se passe-t-il quand deux de ces métiers sont réunis? Les enseignants en soins infirmiers ont une double vocation. De par ce fait, ne sont-ils pas plus à risque de développer des problèmes anxieux?

2.3.4 – Encadrement et soutien du nouvel enseignant

Selon le MEQ (1995), il existe deux types de mesures d'encadrement : les mesures d'accueil et les mesures de soutien professionnel. Les mesures d'accueil peuvent être informelles et sociales (activités d'accueil, colloques, journées thématiques de la rentrée). Elles peuvent également être formelles et informatives (faire connaître la structure administrative, éducative et pédagogique de l'école). Les mesures de soutien professionnelles visent l'acquisition de compétences. Par exemple, l'institution peut organiser des rencontres collectives sur un thème précis, offrir un soutien téléphonique ou électronique et permettre au novice d'être accompagné par un enseignant expérimenté. Cette personne peut donc accueillir, soutenir et aider l'enseignant débutant, partager ses expériences professionnelles, l'informer sur les ressources disponibles et le conseiller sur ses choix de formation continue. À cet effet, le MEQ (1995) soutient :

...Parmi les mesures de soutien professionnel, l'accompagnement d'une ou d'un débutant par un enseignant ou un enseignant d'expérience est une formule qui a été retenue comme étant celle qui facilite davantage l'insertion professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant débutant (p.11-12).

2.4 - Perspectives d'avenir des nouveaux enseignants

Un autre aspect intéressant à analyser dans la trajectoire du nouvel enseignant est la façon dont il envisage le futur. Dans cette section, il sera fait état des revues de littérature portant sur les impressions du marché de l'emploi, de la formation complémentaire, les satisfactions et insatisfactions en enseignement ainsi que l'encadrement souhaité.

2.4.1 - Impressions du marché de l'emploi

En ce qui concerne le marché de l'emploi et la réalité des nouveaux enseignants, ils sont malheureusement souvent contraints d'accepter des tâches à la dernière minute qui ont peu à voir avec leur formation ou leurs centres d'intérêts (Gervais et Morency, 2004; McAviney, 2004; COFPE, 2002). Également, ils sont souvent dans une situation de précarité d'emploi (McAviney, 2004; Mukamurera, 2004; COFPE, 2002; Mukamurera, 1999; Nault, 1993) et l'on attend d'eux qu'ils soient versatiles (LeMaistre et coll., 2004; McAviney, 2004; Mukamurera 2004).

Tous ces éléments mettent les novices dans un état de stress (Mukamurera, 1998), ils ont le sentiment de ne pas être à la hauteur (McAviney, 2004; Mukamurera, 1998; Huberman, 1989) et cela peut même les mener à l'épuisement professionnel (Huberman, 1989). Fait encore plus troublant, l'enseignant qui débute a les mêmes responsabilités que les enseignants plus expérimentés (Boutin, 1999; Mukamurera, 1998; Desgagné, 1995; Nault, 1993) et il se retrouve souvent avec les classes difficiles (Boutin, 1999; Mukamurera, 1998) ce qui engendre chez lui un sentiment d'incompétence pédagogique (Boutin, 1999) et un sentiment d'insécurité par rapport à certaines composantes de sa tâche (McAviney, 2004; Mukamurera, 2004; COFPE, 2002).

Dans un tel contexte, il ne faut pas se demander pourquoi plusieurs songent à abandonner la profession (COFPE, 2002). Comme mentionné précédemment, certains auteurs nous parlent du « choc de la réalité ». D'autres chercheurs estiment qu'en plus, l'enseignant fait face au « choc du familier ». L'enseignant évolue dans un milieu qu'il a longtemps observé à l'intérieur même de la classe en tant qu'étudiant. Il développe une impression qu'il peut exercer la tâche d'un enseignant alors qu'en fait, il ne l'a pas vécue et en ignore encore plusieurs facettes (Mukamurera, 2004; Desgagné, 1995). Boutin (1999) va même jusqu'à dire que la formation est insuffisante pour les préparer à la réalité. Quant aux besoins des enseignants, le COFPE (2002) estime que l'enseignant peut lui-même établir ses priorités de formation à partir de son vécu et de ses besoins.

2.4.2 - Formation complémentaire

Au niveau de la formation complémentaire, la majorité des enseignants débutants paraît désintéressée par la formation (Hétu et coll., 1999). Plusieurs débutants soulignent qu'ils ont autre chose à faire que d'aller en formation. Toujours selon ces chercheurs, la formation offerte ne correspond pas toujours aux besoins et aux attentes des débutants, les enseignants ont tendance à déprécier la formation initiale reçue et les novices reprochent à la formation initiale d'être trop théorique et pas assez pratique, de ne pas préparer suffisamment les futurs enseignants à la réalité du métier. Selon Hétu et coll. (1999), les enseignants souhaiteraient une formation par l'expérience (par la pratique) et en collaboration (échanges avec les autres, projets communs, médiation...)

2.4.3 - Satisfactions et insatisfactions en enseignement

Au niveau des satisfactions en enseignement, plusieurs études ont établies que les nouveaux enseignants sont satisfaits de leur relation avec les étudiants (Graziano, 2005; Le Maistre, 2004; Akkari et Heer, 2003; Williams, 2003). De plus, la majorité des participants sont satisfaits ou très satisfaits de leur expérience professionnelle (Akkari et Heer, 2003), ils apprécient l'autonomie dans leur travail (Akkari et Heer, 2003) et ils aiment l'enseignement (Akkari et Heer, 2003; Mukamurera, 1998).

Au niveau des insatisfactions en enseignement, on retrouve le manque de support administratif (Graziano, 2005), l'insécurité d'emploi (Mukamurera, 1998), le peu d'influence des novices (Graziano, 2005; Provasnik et Dorfman, 2005), les problèmes de discipline (Graziano, 2005), la grosseur des classes (Graziano, 2005), les salaires peu élevés (Graziano, 2005; Provasnik et Dorfman, 2005), les élèves (Graziano, 2005; Provasnik et Dorfman, 2005) ainsi que la charge de travail (Provasnik et Dorfman, 2005).

Selon certaines études américaines, 33 % ne choisiraient pas l'enseignement si on leur redonnait l'opportunité (Nagel et Brown, 2003). Dans les travaux de Mukamurera (1998), après 5 ans dans la carrière, la majorité (80%) indiquent qu'ils rechoisiraient l'enseignement pour des motivations surtout intrinsèques. Les enseignants qui hésiteraient à rechoisir l'enseignement ou qui ne rechoisiraient pas ce métier sont surtout des

enseignants à statut précaire. Certains souhaitent continuer pendant un certain temps, mais pas pour toute leur vie (travail exigeant, peur de perdre l'enthousiasme et la motivation, de ne plus avoir assez d'énergie rendu à un certain âge). Certains souhaiteraient tout de même rester en éducation (poste de direction, de conseiller pédagogique, de chef de groupe, etc.). Les enseignants qui ont des motivations intrinsèques sont davantage portés à envisager l'enseignement comme une carrière pour la vie (Mukamurera, 1998).

Chapitre III : Méthodologie

Le chapitre trois décrit la méthodologie choisie dans le cadre de cette recherche. Ce chapitre se divise en quatre parties principales : l'approche méthodologique, le choix de l'outil de collecte des données, l'échantillon ainsi que les stratégies d'analyse retenues.

3.1 - Approche méthodologique

Cette recherche vise l'exploration du vécu de nouveaux enseignants en soins infirmiers et s'inscrit dans le courant qualitatif/interprétatif. Cette approche a été choisie car elle permet de décrire la réalité telle qu'elle est perçue par les participants d'une étude (Jodelet, 2003; Deslauriers, 2000; Savoie-Zajc, 2000; Fortin, 1988). L'approche utilisée veut privilégier la perception qu'ont les enseignants de la réalité étudiée. Elle veut respecter le plus possible la signification du vécu de l'insertion professionnelle telle que définie par les sujets de l'étude afin d'amener une meilleure compréhension du phénomène d'insertion professionnelle dans le domaine des soins infirmiers. Cette étude cherche donc à analyser et à comprendre l'objet de recherche, à en saisir les subtilités et à l'expliquer. C'est pourquoi il est important de respecter, le plus fidèlement possible, les propos de ceux et celles qui en ont fait l'expérience. Selon Savoie-Zajc (2000),

... la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Dans cette démarche, le chercheur et les participants ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels

et théoriques, leurs valeurs influencent leurs conduites et le chercheur tente de produire un savoir objectif, c'est-à-dire validés par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats. (p.176)

Savoie-Zajc (2000) détermine également un élément de pertinence favorisant l'utilisation de la recherche qualitative en éducation. Ce chercheur parle de l'accessibilité des résultats aux participants. L'analyse qualitative permet une formulation des résultats pouvant être lue et comprise par les répondants. Cet aspect a influencé le choix de la méthodologie car cet ouvrage est certes une recherche scientifique mais elle vise également une lecture par les répondants et les administrateurs des collèges dans le but d'améliorer la période d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en soins infirmiers.

3.2 - Choix de l'outil de cueillette des données : L'entrevue semi-dirigée

Selon Fortin (1988), quand un objet de recherche a été peu étudié comme dans le cas présent, le chercheur doit tenter d'obtenir le plus d'informations possible en vue d'analyser les différentes facettes du phénomène. La collecte de données aurait pu se faire à l'aide d'un questionnaire. Cette méthode permet de mesurer les variables tout en évitant un meilleur contrôle des biais. Cependant, cette méthode a été écartée car elle ne permet pas d'aborder le phénomène avec une aussi grande envergure que le fait une entrevue (Fortin, 1988).

L'outil de collecte de données privilégié dans cette recherche est l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue apporte certains avantages considérables pour mener cette recherche. Tout d'abord, lorsque le chercheur entreprend d'explorer les sentiments et les perceptions des sujets comme c'est le cas dans cette étude, ces derniers peuvent être plus à l'aise d'en parler que si on leur demande d'organiser leurs pensées et sentiments par écrit (Fortin, 1988). De plus, les risques d'interprétation fautive de l'opinion des participants sont moins présents que dans les questionnaires (Fortin, 1988). Ce fait est non négligeable si l'on cherche à analyser un phénomène en profondeur le plus scrupuleusement possible.

L'entrevue semi-dirigée est divisée sous forme de thèmes qui seront présentés ultérieurement dans ce chapitre. L'avantage de l'entrevue semi-dirigée est que ces thèmes seront tous abordés lors de l'entrevue mais l'ordre pourra être adapté pour convenir au répondant. Ce type d'entrevue a été sélectionné pour permettre au répondant de s'ouvrir et de se sentir en confiance tout en ayant une certaine ouverture sur l'ordre des sujets abordés. De plus, les réponses du participant ne seront pas limitées par le temps et permettront une meilleure analyse approfondie. Selon Nils et Rimé (2003), la personne interviewée peut donner sa façon de percevoir une situation, peut donner une signification aux pratiques qu'elle adopte, peut interpréter son expérience et peut livrer la conception qu'elle se fait du monde extérieur.

Par contre, cette façon de procéder peut facilement être biaisée. Tout d'abord, il est important d'adapter les termes utilisés de façon à ce que les participants comprennent bien les questions (Fortin, 1988). De plus, le répondant peut avoir tendance à adapter ses réponses pour plaire au chercheur (désirabilité sociale). Pour mener une entrevue, l'écoute est une attitude importante pour le chercheur. Ce dernier doit arriver à créer un climat de confiance de façon à ce que le participant se sente à l'aise de communiquer ses réponses (Jodelet, 2003; Nils et Rimé, 2003; Fortin, 1988).

Afin d'éviter les biais dans cette recherche, des entrevues préliminaires ont été effectuées. Grâce à cette préexpérimentation, la chercheuse a pu s'exercer pour éviter les biais verbaux et non verbaux. Elle a ainsi analysé le ton de sa voix, ses expressions faciales, la position de son corps ainsi que la formulation des questions. Elle s'est également exercée afin de ne pas suggérer de réponses à son interlocuteur. Toujours afin d'éviter les biais, les entrevues ont été effectuées dans un lieu calme avec le moins de perturbation externe possible.

Chaque participant a été interviewé individuellement dans son milieu de travail. La chercheuse estime qu'il était important que les participants se sentent à l'aise de communiquer en sachant qu'elle est aussi enseignante et que cette recherche ne vise aucune mesure disciplinaire et se veut une analyse de l'insertion professionnelle en soins

infirmiers. C'est pourquoi les entrevues ont été menées dans un environnement connu par la personne interviewée. Chacune des entrevues a été enregistrée sur magnétophone. Les participants ont été informés que leurs caractéristiques personnelles et leurs opinions sont traitées de manière strictement confidentielle.

3.2.1 - Les thèmes abordés

L'instrument utilisé pour cette étude est une version modifiée du guide d'entrevue de Mukamurera (1998). Le guide est constitué de 17 questions couvrant trois thèmes en lien avec l'insertion professionnelle. Trois grands thèmes ont été explorés lors des entrevues. Le premier thème est celui des conditions d'entrée dans l'enseignement. Dans cette section, quatre sous-thèmes sont élaborés : l'expérience antérieure des participants en tant qu'infirmier ou infirmière, ce qui les a amenés vers l'enseignement, la formation préalable qu'ils possédaient et les autres emplois qu'ils ont occupés depuis leur entrée dans l'enseignement.

Le deuxième thème traite de leur cheminement depuis l'entrée dans l'enseignement. Dans cette section, plusieurs sous-thèmes sont élaborés : cheminement professionnel en lien avec l'enseignement, éléments ayant facilité l'insertion professionnelle, éléments ayant nui à l'insertion, facteurs de stress, support reçu et support désiré.

Enfin, leurs perspectives d'avenir étaient abordées. Les sous-thèmes analysés sont les suivants : formation complémentaire, impressions du marché de l'emploi, leur situation d'emploi, leurs impressions de l'avenir, s'ils choisiraient l'enseignement à nouveau ainsi que ce qu'il faut faire pour les aider.

3.3 - L'échantillon

Cette étude s'adresse aux nouveaux enseignants en soins infirmiers des cégeps de la région de Québec. Les participants devront avoir un minimum d'un an et un maximum de trois années d'expérience en janvier 2005. La chercheuse de la présente recherche estime que les enseignants qui débutent n'ont pas le recul nécessaire pour répondre à toutes les questions, c'est pourquoi le délai minimum a été fixé.

Comme ce fut décrit précédemment dans le cadre de cette recherche, il est estimé que l'insertion est un long processus et qu'il est difficile de le circonscrire dans le temps. Par contre, au point de vue méthodologique, le délai maximum a été fixé aux trois premières années d'ancienneté.

Dans le cadre d'une recherche exploratoire comme celle-ci, la littérature énonce que de petits échantillons sont suffisants pour obtenir l'information sur le phénomène étudié. Certains auteurs disent qu'après une dizaine d'entrevues, il se crée un phénomène de saturation (Gohier, 2000). Comme le dit Deslauriers (2000), le chercheur va s'apercevoir qu'il a amassé suffisamment d'informations lorsque les données recueillies dans les entrevues suivantes ne lui apprennent rien de nouveau. Dans cette recherche, un échantillon aléatoire a été privilégié. Douze participants ont été recrutés dans les différents cégeps de la région de Québec. Au niveau de l'échantillonnage, les participants ont été sélectionnés à l'aide de personnes-ressources dans les différents cégeps. Les participants devaient provenir des quatre cégeps publics de la région de Québec (le cégep François-Xavier Garneau, le cégep de Lévis-Lauzon, le cégep de Limoilou ainsi que le cégep de Ste-Foy), possèdent au maximum trois ans d'ancienneté dans l'enseignement et ont déjà travaillé dans le domaine des soins infirmiers pour une période plus ou moins longue. Les enseignants répondant aux critères de sélections ont été appelés à participer à l'étude à l'aide d'un enseignant clé dans chacun des cégeps. Dans un deuxième temps, le chercheur communiquait avec les enseignants susceptibles de participer à la recherche.

3.3.1 - Sexe et âge des répondants

L'échantillon de cette étude comporte 12 sujets (8 femmes et 4 hommes). Les femmes comptent pour les deux tiers de l'échantillon total tandis que les hommes comptent pour un tiers. Cet écart s'explique par la présence féminine prédominante dans le domaine des soins infirmiers. Pour ce qui est de l'âge des participants, la moyenne d'âge est de 31,25 ans, avec un minimum de 24 ans et un maximum de 48 ans.

3.3.2 - Expériences antérieures en tant qu'infirmière

Tous les participants ont travaillé dans un hôpital à un moment donné et certains participants de l'étude ont travaillé dans plus d'un hôpital, dans les CLSC ou dans d'autres milieux. Les spécialités dans lesquelles les individus ont travaillé sont diverses et touchent plusieurs spécialités. Les deux spécialités dans lesquelles ces enseignants ont le plus travaillé sont l'urgence ainsi que la chirurgie. En effet, cinq participants ont travaillé respectivement dans chacun de ces milieux. La personne qui a le moins d'expérience en tant qu'infirmière a travaillé pendant deux ans avant d'aller enseigner. Deux personnes ont cumulé respectivement 27 ans et 18 ans d'ancienneté en soins infirmiers avant de se lancer dans l'enseignement.

3.3.3 - La formation préalable des enseignants

Au niveau de leur formation, dix des participants ont obtenu leur diplôme en soins infirmiers alors que deux ont leur diplôme en sciences de la santé. Suite à leur DEC, quatre répondants ont fait un certificat dans le domaine des soins infirmiers (trois en santé communautaire et une en santé publique), une personne a obtenu son certificat dans le domaine de l'art et une dernière avait débuté son certificat en enseignement lors de son embauche.

En lien avec le baccalauréat, six répondants sont actuellement en train de faire leur baccalauréat en soins infirmiers alors que six autres l'ont obtenu. Une participante a également obtenu un baccalauréat dans le domaine de l'enseignement. Parmi les participants, neuf n'avaient aucune formation en pédagogie ou en enseignement lorsqu'ils ont fait le choix d'aller enseigner.

3.3.4 - Année d'entrée au cégep et ancienneté.

La moitié des répondants de l'étude ont été engagés au cours de l'année 2002. Un autre tiers des répondants ont commencé à enseigner en 2001. Le tiers des répondants restant ont donc commencé à enseigner en 2003 ou en 2004. Au niveau de l'ancienneté au cégep, la moyenne est de 2,25 ans pour tous les participants. Si on prend en compte que 9

répondants sur 12 ont commencé en 2001 ou en 2002, la moyenne d'ancienneté devrait s'approcher de trois ans si les participants avaient travaillé à temps complet.

3.3.5 - Lieu d'enseignement

Quatre participants proviennent du cégep François-Xavier Garneau, quatre proviennent du cégep de Lévis-Lauzon, trois proviennent du cégep de Ste-Foy. Le recrutement des participants au cégep de Limoilou a été plus difficile compte tenu de la grève étudiante qui a sévi au printemps 2005 et que les entrevues étaient prévues durant cette période. Une seule participante provenant de ce cégep a été interviewée. La chercheuse a donc fait des entrevues auprès des cégeps qui n'étaient pas encore en grève. Comme le but de cette étude n'est pas de faire une analyse comparative de ce qui se fait dans les différents cégeps, il est estimé que cette donnée n'influencera pas les résultats de la recherche.

3.3.6 - Tâche actuelle

Les répondants de l'étude travaillent majoritairement à temps complet. Seulement un quart des participants travaillaient à temps partiel lors de l'entrevue. En analysant ces données avec celles concernant l'ancienneté au cégep des répondants, ceci peut permettre de croire que malgré l'instabilité des débuts de carrière, les enseignants en soins infirmiers de l'ordre collégial finissent par avoir des tâches à temps complet.

3.3.7 - Statut d'emploi

Pour ce qui est de la sécurité d'emploi, une seule participante est permanente. Les autres ont tous un statut précaire. Le sujet à l'étude porte sur l'insertion professionnelle et cherche à décrire comment cette période a été vécue par les enseignants en soins infirmiers de l'ordre collégial. Malgré sa permanence, cette participante a traversé les mêmes étapes que les autres répondants. Il ne convient donc pas de l'exclure de la recherche puisque son opinion et son parcours est aussi pertinent que celui des autres répondants.

3.5 - Stratégies d'analyse des données

Dans cette section, la transcription des entrevues ainsi que la procédure d'analyse privilégiée sont exposés.

3.5.1 - La transcription des entrevues

La transcription est une étape cruciale de la recherche qualitative. Elle demande beaucoup de temps et d'énergie. Fortin (1988) estime que cette étape est quatre à cinq fois plus longue que l'entrevue. Le « verbatim » des entrevues a été transcrit intégralement sur informatique à la fin de chaque entrevue pour en faciliter l'analyse. Certaines informations pertinentes notées lors de l'entrevue étaient ensuite ajoutées aux endroits appropriés dans le texte.

Pour chaque entrevue, le verbatim a été relu de façon répétée et une fiche synthèse a été composée. Chaque fiche comprenait le code de l'enseignant interviewé, date de l'entrevue, durée et lieu. Puis, des mémos étaient écrits en annotation au texte lorsque des hypothèses, de problèmes d'encodage, des limites méthodologiques survenaient.

3.5.2 - La procédure d'analyse

Selon Savoie-Zajc (2000), les réponses de type ouvertes sont plus difficiles à coder et à analyser. Comme les entrevues sont plus difficiles à codifier, à analyser et demandent beaucoup de temps et d'énergie (Fortin, 1988). C'est pourquoi le logiciel de traitement des données NVivo a été sélectionné. Le codage et le traitement des données ont été effectués à l'aide du logiciel d'analyse qualitative « nvivo ». L'analyse de données dans l'approche qualitative comporte quatre phases (Deslauriers, 2000; Fortin, 1988; Savoie-Zajc, 2000). Ces étapes ont été utilisées dans le traitement des données de cette recherche. La première étape consiste à faire ressortir le sens global du texte. Le chercheur tente de mieux comprendre les propos des participants. Il va ainsi explorer les caractéristiques du langage et chercher à faire sens de ce qui a été dit. Lors de cette étape, la chercheuse a fait des lectures complémentaires tout au long des entrevues et par la suite afin de faire sens avec les propos des répondants. Ensuite, l'encodage initial des données a été effectué. Le texte

était encodé en fonction d'un mot ou d'une idée exprimée. Cette codification initiale était très variée et constitué d'un nombre impressionnant d'unités. Lorsqu'une nouvelle idée apparaissait, les propos étaient thématiques. Si dans la même phrase, une personne mentionnait deux éléments de codifications différents, le passage était encodé dans les deux sous-catégories. La codification a ensuite été catégorisée selon les concepts, les hypothèses et les thèmes de l'étude. Dans chacune de ces grandes catégories, des sous-catégories étaient déterminées. Ceci a eu pour effet de diminuer considérablement le nombre d'unités. La troisième étape cherche à approfondir la compréhension du phénomène par le chercheur. C'est lors de cette étape que les diagrammes ont été élaborés. Quand une notion demeurait imprécise ou incomprise, des lectures supplémentaires étaient effectuées pour mieux comprendre le phénomène en jeu. Pour terminer, les éléments ont été synthétisés tout en respectant le plus fidèlement possible le phénomène tel qu'il a été présenté par les participants.

DEUXIÈME PARTIE :

RÉSULTATS DE RECHERCHE ET DISCUSSION

Chapitre IV : Conditions d'entrée dans la profession enseignante

Le présent chapitre cherche à mieux décrire les conditions d'entrée dans la profession enseignante. Tout d'abord, les circonstances et les motifs entourant la décision d'aller enseigner son étudiées. De plus, cette section présente les motifs et circonstances entourant la décision d'occuper un autre emploi parallèle à l'enseignement.

4.1 - Motifs d'aller en enseignement

Compte tenu du caractère qualitatif de la recherche, il apparaît important de décrire les circonstances et les motifs ayant eu un impact sur la décision d'aller enseigner. Dans cette catégorie, les circonstances, les raisons familiales et les raisons personnelles ayant influencés cette prise de décision seront explorées. Il sera ainsi possible d'explorer le vécu des participants pour être en mesure de bien comprendre les raisons ayant motivé leur choix. La figure 4.1 démontre l'arbre de codification utilisé pour cette section.

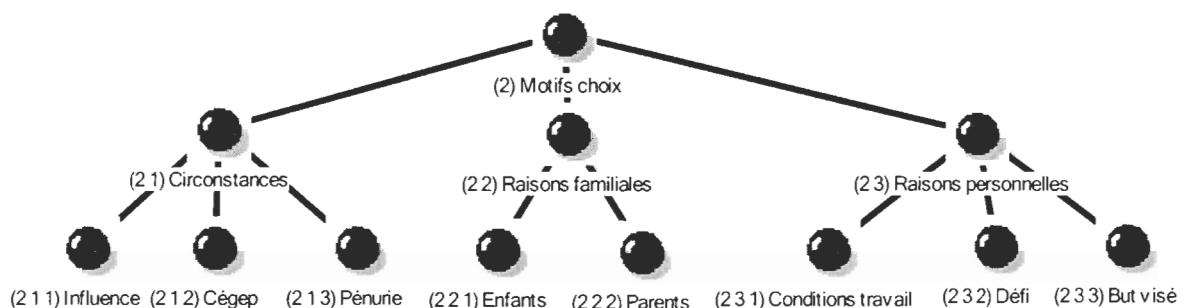


Figure 4.1 : Circonstances et motifs du choix de carrière

Trois éléments ressortent des propos des répondants. Ainsi, il y a des circonstances particulières, des influences familiales ainsi que de motifs personnels qui ont fait en sorte que les participants de l'étude ont décidé de se diriger dans l'enseignement. Pour tous les participants, c'est un ensemble de facteurs qui les ont incités à aller enseigner.

4.1.1 - Circonstances particulières

Le tiers des répondants ont mentionné que leur décision de se diriger vers l'enseignement avait été influencée par des amis qui enseignaient. Les propos codés dans cette section ne tiennent pas compte des influences exercées par des membres de la famille, par des enseignants ou par la direction des cégeps puisque cet aspect sera présenté plus loin.

Ça n'a jamais été un désir pour moi d'aller en enseignement. De prime abord, ce n'était pas planifié. C'est une collègue de travail qui travaillait à l'urgence avec moi qui m'a parlé de l'enseignement. Moi, j'avais beaucoup de réticences à ce niveau-là. Je me disais: «Ah non, je ne serai pas bonne là-dedans». (01-17)

Près de la moitié de ces enseignants (5 sur 12) ont été directement recrutés par des membres du cégep, que ce soit des professeurs ou des responsables de département.

Il y avait une enseignante sur mon département et c'est elle qui m'a approchée en me disant qu'il manquait d'enseignantes et qu'elle pensait que je serais bonne. Ça m'a fait beaucoup réfléchir [...] Je me suis dit que je n'avais rien à perdre et que j'allais essayer. (05-19)

Le contexte de pénurie qui sévit pour le personnel enseignant en soins infirmiers a également une influence sur la décision d'aller enseigner. Deux participants ont vu des annonces et ont été influencés par la pénurie des enseignants en soins infirmiers.

J'ai vu qu'ils cherchaient des candidats dans le journal. J'ai appliqué, on m'a demandée en entrevue et j'ai été choisie. (08-17)

4.1.2 - Influences familiales ayant influencé la décision

Parmi les participants de l'étude, deux ont été influencés par le fait d'avoir des enfants. Un participant dit que ça lui permet de passer plus de temps avec ses enfants et avec sa famille et un autre dit que sa famille influe surtout sur le fait de rester dans ce domaine.

Comme je travaillais de nuit, le travail de jour était intéressant pour moi. Au niveau familial, ça me permettait d'avoir plus de temps avec mes enfants. Donc, ça a amélioré la qualité de ma relation avec ma famille. (04-23)

Au niveau de la famille, les parents peuvent avoir une influence directe sur la prise de décision des enfants. Il est certain que les modèles présents depuis l'enfance ont un impact sur la perception de voir des choses. Deux répondantes de l'étude ont un parent dans l'enseignement et l'autre est dans le milieu hospitalier. Elles sont donc en mesure de faire la différence entre les deux métiers. Voici ce qu'elles avaient à dire à ce propos.

Ma mère est infirmière et mon père est enseignant. L'idée de m'en aller comme infirmière ne vient pas vraiment de ma mère parce qu'elle travaillait avec les personnes âgées et que ça ne m'intéressait pas du tout. Moi, je voulais travailler en chirurgie, à l'urgence ou aux soins intensifs. Donc, j'ai commencé mon cours comme infirmière et le goût de l'enseignement m'est venu par la suite. Je pense qu'inconsciemment mes parents ont probablement influencé ma perception. Donc, je dirais qu'ils m'ont influencée mais en même temps, je fais ce dans quoi je me sens vraiment bien. (05-23)

Ma mère a travaillé comme enseignante pendant 39 ans alors que mon père était dans le milieu hospitalier. Je ne le voyais pas les fins de semaine ni les soirs. Tandis que ma mère, je la voyais toute les vacances. Peut-être que cela a pu influencer. C'est sûr que j'ai comme un background. J'y ai sûrement pensé mais, jusqu'à quel niveau ça a été conscient, je ne le sais pas. Quand je regarde ça, je me dis que ça a peut-être influencé à quelque part. (07-21)

4.1.3 - Motifs personnels ayant influencé la décision

Les conditions de travail demeurent un aspect important influençant la décision d'aller enseigner. En effet, sept enseignants ont mentionné à travers onze passages, les conditions de travail difficiles dans les hôpitaux ou les conditions de travail intéressantes au cégep. Ces éléments ont pesé dans la balance au moment de la prise de décision.

En milieu hospitalier, je travaillais à temps complet de soir. Je commençais à trouver ça pénible de travailler. Je travaillais un sept, j'avais une journée de congé et j'en travaillais trois autres. Je trouvais ça très très fatigant, ça revenait toujours au même. Il y avait des difficultés, des conflits de travail dans l'équipe, l'équipe était insupportable et ça amenait beaucoup d'incertitudes. C'était des désagréments pour moi, j'avais besoin d'aller voir autre chose et d'aller voir aussi si c'était partout pareil pour les conditions

de travail. Quand on travaille de soir, du fait aussi que j'avais une vie sociale diminuée, je voyais moins mes amis, ma famille. J'avais vraiment une vie sociale plus compliquée, si on veut. (01-29)

Je pense que c'est plus les conditions de travail au niveau de l'enseignement qui m'ont amené ici parce que c'était un petit peu déplaisant de la voir (sa conjointe) en congé la fin de semaine alors que moi je travaillais [...] Elle m'a comme poussé à m'en d'aller vers l'enseignement mais à prime abord, c'est surtout les conditions de travail qui m'ont amené vers ça. (07-17)

L'enseignement peut aussi être vu comme un défi personnel et comme un besoin d'accomplissement personnel. Certaines personnes ont besoin d'apprendre et de s'accomplir de jour en jour. Dans les entretiens, il a été possible de constater que ce besoin de défi et d'accomplissement était présent chez un tiers des participants.

J'avais le goût d'essayer de relever de nouveaux défis, je voulais aussi continuer à apprendre, j'avais aussi le goût d'avoir une certaine liberté au niveau de l'emploi que je ne retrouvais pas vraiment dans un hôpital. C'est une des raisons qui m'a fait faire le saut vers l'enseignement. (03-17)

Pour certaines personnes rencontrées, le fait d'être enseignant a toujours été une motivation profonde : c'est ce qu'elles visaient pour le futur. À ce titre, certaines personnes ont même fait leur baccalauréat dans cette optique. Cet aspect a été noté dans deux entretiens.

Quand j'étais étudiante, je me suis toujours dit qu'un jour je serais enseignante. Premièrement, j'adorais les soins mais je voulais jumeler ça avec l'enseignement. Je me suis dit que je devais aller me chercher de l'expérience comme infirmière avant de venir enseigner (05-15)

4.1.4 - Discussion sur les motifs entourant la décision d'aller enseigner

L'analyse des données permet de dégager divers motifs ayant influencé la décision d'aller enseigner. Si l'on reprend les trois grandes catégories de motivation présentées par Mukamurera (1998), on peut voir que les motivations des répondants pour choisir l'enseignement étaient essentiellement d'ordre extrinsèque ou non reliées à la pratique enseignante.

Au niveau des motivations extrinsèques, l'élément le plus marquant dans leur réponse concerne les conditions de travail. La majorité des participants de l'étude (58 %) trouvait

les conditions de travail difficiles dans le milieu hospitalier alors que d'autres voyaient un aspect positif dans les conditions de travail dans les hôpitaux. Deux personnes ont en effet été influencées par ces deux aspects au moment de faire leur choix. Ces résultats permettent de constater que les nouveaux enseignants espèrent des conditions de vie meilleures et que c'est dans cette optique qu'ils ont pris la décision d'aller enseigner. Dans les travaux de Mukamurera (1998), seulement 20 % des personnes interrogées ont dit que les conditions de travail avaient influencé leur choix. La proportion est plus grande dans cette recherche : il serait donc intéressant de se questionner sur le sujet et de chercher à comprendre cette différence. Comme il y a présentement un contexte de pénurie d'infirmières dans les hôpitaux, se peut-il qu'il y ait eu détérioration des conditions de travail? De plus, puisque les nouveaux enseignants en soins infirmiers ne sont pas vraiment formés pour enseigner, se peut-il qu'ils idéalisent le métier d'enseignant et ne sont pas conscient de la tâche qui les attend? Un autre point soulevé concernant les motivations extrinsèques est la question de la famille. Deux participants de l'étude ont été influencés par le fait d'avoir des enfants et une famille. Lors de leur prise de décision, ils voulaient passer plus de temps avec leur famille.

Dans cette recherche, les motivations intrinsèques étaient également présentes. À ce titre, 42 % des participants voulaient avoir une certaine autonomie dans leur travail. Pour ces répondants, malgré le fait de ne pas trop savoir en quoi consistait le métier d'enseignant, ils étaient motivés à l'idée de travailler à leur rythme et selon leurs intérêts. Dans l'étude de Akkari et Heer (2003), 59 % des répondants ont dit que l'autonomie dans le travail avait influencé leur choix. Une autre motivation intrinsèque mentionnée concerne le goût du métier enseignant. En effet, deux personnes avaient pour but d'aller enseigner et ont fait leur baccalauréat dans cette optique.

Les participants de cette étude ont été grandement motivés par d'autres influences ou enjeux. À ce titre, 42 % disent avoir été recrutés par les maisons d'enseignement. Cet élément de réponse n'était pas présent dans les travaux menés par Mukamurera (1998). Ceci peut s'expliquer par le fait que l'étude de Mukamurera vise des nouveaux enseignants

dans les commissions scolaires. Le choix de leur carrière s'est donc fait avant de faire leurs études. Il aurait donc été difficile d'être directement recrutés par les maisons d'enseignement. Toujours au niveau des influences, quatre personnes (33 %) ont mentionné que la décision de se diriger vers l'enseignement avait été influencée par des amis qui enseignaient. Dans les résultats présentés par Mukamurera (1998), 10 % des participants ont dit que ces influences ont joué dans leur décision. Cette différence pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les participants de cette étude sont en contact direct avec des enseignants en soins infirmiers puisque ces derniers viennent dans les milieux de stage avec les étudiants. Dans la présente recherche, les influences des amis et celles du cégep ont été classifiées dans deux catégories distinctes, les influences externes représentent 66 % des répondants.

Parmi les autres enjeux signalés, quatre enseignants (33 %) disent qu'ils ont choisi l'enseignement à titre de défi personnel pour combler un besoin d'accomplissement. Cette donnée est également présente dans les travaux de Mukamurera (1998) qui explique que 10 % des répondants ont choisi l'enseignement puisque ça les valorisait et que ça constituait un développement personnel. Cette chercheuse mentionne également le hasard dans 10 % des cas. Dans la présente recherche, deux personnes (17 %) ont parlé des influences du cégep et ont également dit que c'était le fruit du hasard. Finalement, le contexte de pénurie qui sévit pour le personnel enseignant en soins infirmiers a également eu une influence sur la décision d'aller enseigner. Deux participants ont vu des annonces et ont été influencés par la pénurie des enseignants en soins infirmiers.

En conclusion, les participants ont été influencés par plus d'un élément dans leur prise de décision. Certaines personnes disent avoir été influencées par un ou deux éléments alors que pour d'autres, cinq éléments ont pesé dans la balance. À ce titre, 75 % des répondants ont basé leur choix sur des motivations extrinsèques ainsi que sur des influences externes.

4.2 - Autres emplois occupés depuis leur entrée dans l'enseignement

Dans cette section, les autres emplois occupés depuis l'entrée dans l'enseignement sont analysés dans le but de faire la lumière sur le type d'emploi occupé mais surtout sur les motifs qui entourent la décision de maintenir plus d'un emploi.

4.2.1 - Type d'emploi

Le principal objectif de cette question est de voir combien de participants ont maintenu un autre emploi. Le deuxième objectif est de vérifier si les emplois occupés sont des emplois en lien avec l'enseignement ou des emplois en lien avec les soins infirmiers. Pour ce faire, la figure 4.2 décrit l'arborescence de codification utilisée aux fins d'analyse.

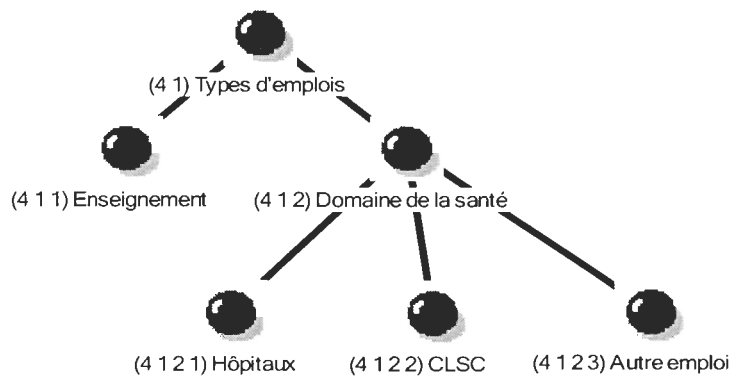


Figure 4.2 : Autres emplois occupés

Ce qui ressort des entrevues, c'est que deux des enseignants ont débuté un autre emploi dans le domaine de l'enseignement. Ils sont tous deux employés comme chargé de cours à l'université.

Je suis chargée de cours pour l'université ça fait un an. Je donne des cours dans le domaine des soins infirmiers. (11-38)

Maintenant, en ce qui a trait aux emplois dans le domaine des soins infirmiers, dix participants sur douze ont maintenu leur travail précédent. Parmi ces dix personnes, huit sont demeurées dans leurs hôpitaux respectifs. C'est donc dire qu'elles ont continué à travailler dans le même milieu où elles le faisaient avant de commencer à enseigner.

J'ai continué à travailler au CHUL. Je ne suis comme pas prête à laisser le milieu hospitalier. (07-37)

Une personne a gardé son emploi au CLSC. Trois participants ont également travaillé dans d'autres milieux. Pour deux de ces personnes, il faut noter qu'elles travaillent également dans les hôpitaux. C'est donc dire qu'elles occupent trois emplois différents.

Oui, j'ai occupé d'autres emplois d'infirmier. J'ai continué à travailler un peu au CHUL pendant que j'ai commencé à enseigner. Cet été, j'ai travaillé comme infirmier à l'urgence de l'Hôtel-Dieu de Lévis. (03-37)

Je travaille également à l'hôpital et à la clinique médicale. (05-39)

4.2.2 - Motifs

Plusieurs des personnes rencontrées continuent de travailler dans les milieux hospitaliers ou dans d'autres milieux. Il est donc important de décrire les motifs invoqués qui les poussent à avoir et à maintenir plus d'un emploi.

Tableau 4.1 : Motifs invoqués pour garder d'autres emplois

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| En attente de permanence, insécurité d'emploi | 8 | 7 |
| Veulent garder une expertise en soins infirmiers | 6 | 4 |
| Aiment encore travailler et avoir leurs patients | 2 | 2 |
| Veulent éventuellement enseigner à l'université | 2 | 2 |

Selon le tableau 4.1, plus de la moitié des personnes rencontrées, c'est-à-dire sept personnes sur douze, ont mentionné qu'ils gardent un autre travail pour des raisons de sécurité d'emploi en attendant leur permanence au cégep. Voici leurs propos tels qu'ils furent mentionnés.

Pour moi, c'est clair qu'aussitôt que j'aurai ma permanence, je vais lâcher l'hôpital. (04-45)

C'est surtout la précarité au cégep qui fait que je garde cet emploi. Tant que je n'aurais pas une certitude à ce niveau-là, tant que je ne serai pas sûr d'avoir de l'emploi à toutes les sessions, je vais continuer au CLSC. (06-33)

Le tiers des participants veulent garder leur emploi pour rester compétents et pour garder une certaine expertise dans le domaine des soins infirmiers.

Je trouve que c'est indispensable de se tenir à jour tant au niveau des techniques, des procédés de soins. Moi, c'est essentiel pour moi et je pense que ça fait partie des exigences pour performer comme enseignante en soins infirmiers. Moi, je ne vois même pas, en ce moment, l'avenue de laisser tomber mon emploi à l'hôpital juste pour cette raison-là. Et vice versa, les deux m'apportent un complément indispensable. C'est certain que pour moi c'est très important de continuer à travailler sur le plancher comme on dit. (01-45)

Quand on décide de se lancer dans le métier d'infirmière, il faut avoir une certaine volonté de missionnaire. En enseignant, deux personnes ressentent encore le besoin de s'occuper de leurs propres patients et d'avoir le sentiment d'accomplissement qui vient avec.

J'aime encore l'hôpital, j'aime le concret, d'être auprès des patients et de pouvoir donner à mes étudiants des exemples que j'ai vécu la semaine passée, le jour d'avant. J'aime encore être dans le milieu. (02-45)

Comme ce fut mentionné précédemment, deux des participants enseignent maintenant à l'université comme chargés de cours. Pour eux, le fait d'avoir deux emplois n'est pas vraiment relié à un besoin de sécurité mais plutôt à un besoin de défi personnel ou à un but ultime. Pour une participante, c'était même ce qu'elle visait dès le départ dans son entrée dans l'enseignement.

Moi, ce que j'ai toujours voulu enseigner, c'est des cours en soins critiques à l'université. Mais, à cette époque-là, j'avais un bacc, ils voulaient une maîtrise. Ils n'étaient pas en manque de personnel, il n'y avait pas de pénurie. Je ne répondais pas à leurs critères. Il y avait un prof qui avait donné un premier cours en soins intensifs à Rimouski et ça c'est très mal passé. Je me suis dit que ma porte d'entrée serait le cégep. Ce que je visais, c'était d'être chargée de cours. Pas la tâche de prof, ça ne m'intéresse pas. Mais chargée de cours, ça me convient. Du moins, c'est ce que je visais au départ. (10-37)

4.2.3 – Discussion sur les autres emplois occupés depuis l'arrivée en enseignement

Fait intéressant, tous les participants interrogés ont plus d'un emploi lors de l'entrevue. Certains (83 %) ont maintenu leur emploi à l'hôpital alors que deux enseignent également

comme chargés de cours à l'université. Dans les travaux de Mukamurera (1998) 60 % ont occupé des emplois parallèles à l'enseignement lors de leur parcours. Contrairement aux enseignants de cette recherche, les emplois étaient variés (vente, bureautique, musique, etc.) et peu en lien avec l'enseignement. Comme les personnes interviewées dans la présente recherche ont une double vocation d'infirmier et d'enseignant, il ne faut pas s'étonner que la majorité des emplois secondaires aient un lien avec les soins infirmiers. Pour la majorité de ces enseignants (75 %), ce cumul d'emploi se fait de façon simultanée, en même temps que sa tâche enseignante. Par contre, le deuxième emploi était dans tous les cas à temps partiel. Pour 25 % des répondants, les emplois se présentent de façon successive. Le répondant enseigne pendant la session et travaille comme infirmier pendant la période des fêtes et durant l'été. Ce travail est alors généralement à temps plein. Quatre personnes (33 %) travaillent pendant l'année scolaire à temps partiel et pendant les congés à temps complet. Les autres personnes occupant un emploi simultané continuent à travailler à temps partiel (33 %) ou vont prendre des congés et se reposer pendant les vacances scolaires (17 %).

Lorsque questionnés sur les raisons d'occuper plus d'un emploi, quatre motifs ont été évoqués. Parmi les motivations extrinsèques évoquées, notons que 58 % des répondants ont expliqué qu'ils gardent un autre travail pour des raisons de sécurité d'emploi en attendant leur permanence au cégep. Cela démontre à quel point l'insécurité par rapport à leur situation d'emploi les préoccupe. Pour favoriser leur insertion professionnelle, il faudrait donc penser à des solutions pour diminuer cet impact. La recherche présentera les solutions proposées par les participants dans le chapitre cinq. Un autre motif extrinsèque vise des avantages au niveau des opportunités d'emploi. À cet effet, deux personnes veulent éventuellement enseigner à l'Université et occupent un deuxième emploi dans ce but.

Au niveau des motivations intrinsèques, notons que 33 % des répondants ont mentionné qu'ils occupaient plusieurs emplois afin de garder une expertise en soins infirmiers. C'est donc dire qu'ils accordent une importance particulière à la qualité de la formation. Comme présenté plus loin, certains vont se servir de cette expérience pour améliorer leur

enseignement et rendre leurs cours théoriques plus intéressants. Deux personnes parlent également de satisfactions personnelles puisqu'elles aiment encore le métier d'infirmière et s'occuper de leurs patients.

La majorité des participants ont mentionné un seul motif pour garder un deuxième emploi. Cependant, 25 % gardent un deuxième emploi pour des raisons de sécurité d'emploi (motivation extrinsèque) ainsi que pour garder une expertise dans le domaine des soins infirmiers (motivation intrinsèque).

Chapitre V : Cheminement professionnel depuis l'entrée dans la profession

Dans ce chapitre, trois thèmes importants sont explorés. Premièrement, les tâches et responsabilités assumées par les nouveaux enseignants en soins infirmiers sont analysées. Ensuite, l'insertion professionnelle en stage, la préparation des cours et la dispensation des cours de ces enseignants sont décortiquées. Puis, les relations avec les étudiants, avec les collègues et avec la direction sont analysées. De plus, les facteurs ayant influencé la période d'insertion professionnelle des 12 participants sont présentés. Pour terminer, la discussion des résultats sera présentée à la fin de chaque section.

5.1 - Tâches et responsabilités

Cette partie se subdivise en six éléments : les tâches assumées, les comités de session, la matière enseignée, les contenus de cours dispensés, les changements d'employeur ainsi que les autres responsabilités particulières.

5.1.1 - Tâches assumées

Le tableau 5.1 présente les tâches assumées par les répondants. Le but est d'analyser si les participants ont travaillé à temps complet, à temps partiel ou s'ils ont été sans contrat depuis leur arrivée au cégep.

Tableau 5.1 : Statut d'emploi

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|-------------------------------|-------------|---------------|
| Ont travaillé à temps plein | 8 | 8 |
| Ont travaillé à temps partiel | 9 | 9 |
| Ont été sans contrat | 5 | 4 |

Les résultats de l'étude démontrent que plusieurs personnes ont travaillé à temps partiel à un moment donné et à temps plein depuis leur entrée en enseignement. Pour certains, c'était par choix alors que pour d'autres, la décision d'être à temps partiel était une obligation pour continuer à travailler dans l'enseignement.

5.1.2 - Comité de session et matière enseignée

La formation technique en soins infirmiers comporte six sessions. Chaque session correspond à un comité de cours différent. L'actualisation ne fait pas vraiment partie du programme régulier en soins infirmiers puisqu'elle s'adresse à des individus ayant déjà leur formation en soins infirmiers mais qui n'ont pas travaillé dans le domaine et qui veulent se remettre à jour avant un retour éventuel dans les milieux hospitaliers. Le tableau 5.2 démontre l'encodage des données quant aux comités de session.

Tableau 5.2 : Comités de session

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| Enseignants ayant enseigné en 1 ^{ère} session | 5 | 4 |
| Enseignants ayant enseigné en 2 ^e session | 11 | 7 |
| Enseignants ayant enseigné en 3 ^e session | 5 | 4 |
| Enseignants ayant enseigné en 4 ^e session | 5 | 3 |
| Enseignants ayant enseigné en 5 ^e session | 4 | 3 |
| Enseignants ayant enseigné en 6 ^e session | 14 | 8 |
| Enseignants ayant fait de l'actualisation | 3 | 3 |

À la suite de ce classement, les résultats qui ressortent des propos des répondants montrent clairement que les participants ont surtout donné des cours ou des stages en sixième ou en deuxième session. De plus, il est possible de voir que tous les enseignants ont travaillé dans plus d'un comité de cours depuis leur entrée dans l'enseignement. Il y en a même qui ont exercé leurs fonctions dans quatre comités de cours. Il est difficile de passer du stade de novice à expert si les nouveaux enseignants doivent constamment changer de comité de session et s'adapter à de nouveaux collègues de travail. De plus, cette codification a permis de déterminer que les répondants ont enseigné beaucoup de matières différentes. Voici quelques-uns de leurs propos à ce sujet.

Les premières sessions, j'avais des stages juste au niveau du 200 [...] J'ai fait des stages de médecine-chirurgie, des stages de gérontologie, des stages un peu partout [...] Après ça, je suis tombée à temps plein à la sixième session. Je fais les stages en médecine-chirurgie toujours au même endroit maintenant. Depuis que je suis à la sixième session, je suis à temps plein. (12-42)

J'ai fait des comités différents. Un comité troisième session et un comité sixième session. Je vogue entre les deux si on veut. (01-50) [...] Au niveau du 600, j'ai donné des cours sur l'engagement professionnel, sur les soins de santé primaire, sur toutes les possibilités et différentes avenues que peut nous apporter le métier d'infirmière [...] Après ça, je suis au comité 300 depuis deux sessions. Je donne des laboratoires de soins d'urgence. Et je donne beaucoup de stages qui sont la majeure partie de ma tâche. J'ai très peu donné de cours théoriques comparativement aux stages. (01-54)

5.1.3 -Contenu de cours dispensé

Puisque les individus changent souvent de comité de cours, il ne faut pas s'étonner que plusieurs enseignants n'aient pas eu la chance de redonner les mêmes cours. Le tableau 5.3 démontre qu'un peu plus de la moitié des répondants ont enseigné la même matière à plus d'une reprise.

Tableau 5.3 : Contenus de cours donnés à plus d'une reprise

| Codes et mots-clés | N. Répondants |
|---|---------------|
| Ont redonné les mêmes contenus de cours | 7 |
| N'ont pas redonné les mêmes contenus de cours | 5 |

Pour devenir efficace et se sentir en possession de ses moyens, un enseignant a besoin de stabilité tant au niveau des comités de cours que de la matière qu'il donne. Lorsqu'un enseignant prépare un cours pour la première fois, il doit mettre plusieurs heures pour s'approprier la matière. Par contre, si l'enseignant redonne un cours, la préparation de la matière est moins longue puisqu'il a acquis une expertise par rapport au sujet à traiter.

Cette session-ci, c'est la première fois que j'avais l'occasion de redonner le même cours. Tous les cours que j'ai donné cette session-ci, je les avais déjà donnés la session dernière. C'est la première fois que ça m'arrivait. J'ai trouvé ça beaucoup plus facile. C'est comme une récompense quand on redonne le même cours. La première fois qu'on le prépare on met une vingtaine d'heures pour le préparer. La deuxième fois, ça nous donne l'occasion d'améliorer le cours et d'avoir l'impression de s'améliorer. (04-58)

5.1.4 - Changement d'employeur et motifs

Seulement deux participants sur un total de douze ont changé d'employeur. La recherche peut aider à établir les motifs derrière la décision de changer d'employeurs. Les extraits suivants peuvent donc aider à faire état de la question. Pour ces deux personnes, les raisons étaient surtout d'ordre extrinsèque puisque ce sont les conditions de travail et la sécurité d'emploi qui ont influencé la décision de changer de cégep pour les deux participants de l'étude.

Oui, je faisais de l'actualisation au cégep ... et j'enseigne maintenant au cégep de.... J'ai changé parce que le deuxième cégep avait une bonne offre avec des conditions intéressantes alors que le premier ne pouvait pas me garantir une tâche à temps complet. (03-54)

À l'automne, j'ai changé de cégep parce que le cégep ... n'était pas capable de me promettre une tâche assez élevée alors que le cégep ... me promettait au moins 80 %. (06-42)

5.1.5 - Autres responsabilités particulières

La recherche veut également faire état de l'investissement des enseignants au niveau du département et au niveau institutionnel. Le but est de déterminer comment les participants s'investissent dans leur milieu en dehors de leurs tâches en lien avec l'enseignement.

Tableau 5.4 : Autres responsabilités particulières

| | | Fréquence | Pourcentage |
|--------|-------|-----------|-------------|
| Valeur | Oui | 5 | 41,7 |
| | Non | 7 | 58,3 |
| | Total | 12 | 100,0 |

Seulement cinq participants ont mentionné s'impliquer dans d'autres tâches au sein de leur institution d'enseignement. Certains participants ont dit ne pas s'investir autant qu'ils le voudraient parce qu'ils ont une charge de travail trop élevée puisqu'ils occupent plus d'un emploi. En fait, plusieurs travaillent encore dans le domaine hospitalier et deux répondants donnent des cours à l'université.

Non, c'est peut-être un de mes points faibles en ce moment au niveau de l'implication au niveau du cégep. Étant donné que j'occupe deux emplois, je trouve ça très difficile de pouvoir m'impliquer au niveau extrascolaire ainsi qu'au niveau syndical. (01-66)

5.1.6 - Investissement requis de la part des nouveaux enseignants

Les participants de l'étude ont été questionnés sur l'investissement requis de leur part. La recherche veut donc établir comment les répondants se sentent par rapport aux tâches qui leurs sont confiées durant leur période d'insertion professionnelle. Parmi les énoncés, deux pôles sont présents. Deux personnes expliquent avoir trouvé que l'investissement s'est fait de façon graduelle puisque les tâches assignées étaient plus légères au départ. Quant aux sept autres répondants, ils trouvent que leur nouvel emploi requiert beaucoup d'investissement de leur part, en particulier à cause du manque de support tant au niveau de la direction qu'au niveau des collègues. Une analyse plus poussée du support reçu et désiré sera présentée plus loin dans ce chapitre.

Je me suis sentie complètement dépassée par les événements. La première session, du mois d'août au mois de décembre, j'ai eu deux fins de semaine de congé. Toutes les autres journées, j'ai travaillé à chaque jour. Oui, j'ai peut-être eu des problèmes d'organisation et de structuration. Cependant, il n'y a personne qui m'a orienté. Moi, j'aurais aimé qu'on me prenne par la main et qu'on me dise ce qu'il fallait faire et surtout comment le faire. Je dis souvent que ce n'est pas parce que j'ai été engagée comme enseignante que j'avais les compétences pour enseigner. Donc, si je n'ai pas les compétences pour enseigner, on doit d'abord me montrer comment je dois m'y prendre. Et ça n'a pas été fait. (10-90)

Un autre élément présent dans les réponses de trois participants est le fait que malgré la lourdeur de la tâche, ils trouvent l'investissement moins difficile que dans le domaine hospitalier puisqu'ils ont eu des personnes-ressources pour les aider et les orienter dans leurs tâches.

5.1.7 - Discussion : tâches et responsabilités

Au niveau des tâches et des responsabilités, la recherche a permis d'établir qu'il y a un enchevêtrement entre différents statuts. Ainsi, une personne ayant travaillé à temps complet peut également avoir travaillé à temps partiel soit par choix, soit par obligation. De même, quatre personnes se sont retrouvées sans contrat de travail à au moins une occasion. C'est donc dire que certains participants ont fait face à l'incertitude quant à leur tâche dans l'enseignement. Plusieurs chercheurs corroborent ces données et mentionnent que les novices font souvent face à une situation de précarité d'emploi (Mukamurera, 2005; McAviney, 2004; Mukamurera, 2004; COFPE, 2002; Mukamurera, 1999; Baillauquès et Breuse, 1993; Nault, 1993). L'apport d'une certaine stabilité d'emploi est essentielle afin de favoriser l'intégration au milieu de travail et devrait donc être considérée par les administrateurs des cégeps.

De plus, il est possible de voir que tous les enseignants ont dû s'adapter puisqu'ils ont travaillé dans plus d'un comité de cours depuis leur entrée dans l'enseignement. Il y en a même qui ont travaillé dans quatre comités de cours. Il est difficile d'acquérir une certaine expertise si l'on doit constamment changer de comité de cours. Dans un même ordre d'idée, près de la moitié des répondants n'ont jamais redonné les mêmes cours. Ils doivent donc constamment s'adapter et mettre de nombreuses heures pour s'approprier la matière à enseigner. Ces données sont importantes et démontrent le manque de stabilité auquel les nouveaux enseignants sont exposés. Dans un contexte de pénurie, il devrait y avoir moyen de permettre aux novices de rester dans les mêmes comités de cours de façon à leur permettre d'acquérir une expertise dans un certain domaine.

Deux personnes ont changé d'employeur pour des motifs extrinsèques reliés aux conditions d'emploi. Il semble que les conditions de travail et la sécurité d'emploi ont influencé la décision de changer de cégep pour les deux participants de l'étude. Dans les travaux menés par Mukamurera en 1999, ce sont 90 % des répondants qui avaient effectué un changement d'employeur et plusieurs étaient même rendus à leur quatrième employeur. Le contexte de pénurie en soins infirmiers peut en partie expliquer la différence entre les deux études. Compte tenu que l'on manque de professeurs, il est probablement plus facile de leur offrir une tâche dans le même collège.

Au niveau de l'investissement, il existe deux pôles. Plus de la moitié des répondants ont mentionné qu'ils trouvent que leur nouvel emploi requiert beaucoup d'investissement de leur part. Cet investissement n'était pas nécessairement prévu car plusieurs personnes ont choisi l'enseignement en lien avec les conditions de travail plus favorables et pensaient avoir congé les fins de semaine. Suite à ces données, il semble évident que les motifs ayant entouré la décision de se diriger vers l'enseignement sont en cause. Le nouvel enseignant a choisi ce métier pour obtenir de meilleures conditions de travail ainsi que pour se sentir accompli. Le nouvel enseignant se sent plutôt submergé par le travail et se rend vite compte que les fins de semaines de congé sont rares. Une étude réalisée par l'Université du Québec va dans le même sens et énonce que 73% des nouveaux enseignants affirment se sentir submergés par la charge de travail qui leur ait accordé (LeMaistre, 2004). Les recherches ont donc déterminé que la charge de travail demandée aux enseignants est trop lourde (Graziano, 2005; Caron, 2004; Le Maistre, 2004; McAviney, 2004; Mukamurera, 2004; Nagel et Brown, 2003; Pervez et Hanif, 2003; Brember et coll., 2002; Eggen, 2002; Mearns et Cain, 2002; Friedman, 2000; Boutin, 1999; Corneau, 1998; Mukamurera, 1998; Inostroza et coll., 1996; Black, 1994; Huberman, 1989; Finlay-Jones, 1986). Une autre vision de l'investissement est également présente dans cette recherche. Pour certains, les conditions de travail sont considérées comme étant favorables quant on les compare aux conditions actuelles dans les hôpitaux. Ces derniers apprécient, entre autres, le temps passé avec leur famille.

5.2 - Insertion professionnelle en stage

Les participants étaient ensuite questionnés quant aux stages. En soins infirmiers, la majeure partie de la tâche est constituée de stage. Il ne faut donc pas négliger cet aspect de l'étude. Les éléments ayant facilité l'insertion professionnelle en stage, les éléments ayant nui aux stages ainsi que les facteurs de stress vécus par rapport aux stages sont présentés.

5.2.1 - Éléments ayant facilité l'insertion professionnelle en stage

Trois éléments de réponse sont ressortis des propos des répondants : l'aide reçue par le milieu de stage, l'aide reçue par le cégep ainsi que les expériences personnelles ayant favorisé les stages. Pour ce qui est des éléments en lien avec le milieu de stage, ils ont été répertoriés dans les propos de dix répondants. Six personnes ont exprimé avoir senti de l'ouverture de la part du personnel infirmier.

Je suis allée dans un milieu qui était ouvert, qui était habitué d'avoir de stagiaires, qui ne voyaient pas les stagiaires comme des handicaps, comme des gens qui prenaient toute la place. Les étudiants étaient bienvenus et ils étaient contents de les voir. Le personnel aussi, avec moi, a été très ouvert. Ça, c'est évident que ça a aidé. (10-94)

Ensuite, trois répondants ont mentionné avoir fait des stages dans l'hôpital dans lequel ils travaillent et deux participants ont dit que le fait de retourner sur le même département de stage est un autre élément qui favorise l'insertion en stage. Ces personnes étaient contentes d'être en terrain connu pour débiter leur carrière enseignante.

Premièrement, mes premiers stages ont été à l'Hôtel-Dieu. Comme c'était mon hôpital c'était beaucoup plus facile puisque je connaissais déjà le milieu. J'ai vraiment été bien encadrée et je pense que le fait de connaître l'hôpital était un gros plus pour moi. (05-96)

La section portant sur l'aide reçu de la part du cégep est analysé très brièvement puisqu'elle sera reprise en détail dans la section sur l'aide reçue de la part des collègues. Cinq personnes ont mentionné avoir eu un professeur qui est venu dans leur milieu de stage de façon volontaire pour les aider à s'intégrer. Du fait d'être accompagnés, ils ont pu parler de leurs insécurités et demander aux enseignants plus expérimentés quelques conseils quant à l'organisation des stages.

Trois participants ont également attiré l'attention sur des expériences qui les ont aidés en stage. Une personne avait déjà supervisé de nouvelles infirmières dans les milieux hospitaliers. Les deux autres se sont aidés de leurs expériences personnelles dans les hôpitaux puisqu'ils travaillent dans des domaines qu'ils connaissent.

5.2.2 - Éléments qui ont nui à l'intégration aux milieux de stages

Pour ce qui est des facteurs ayant nui aux stages, ils ont été encodés de manière similaire. La figure 5.2 démontre l'arbre thématique qui en découle. En ce qui a trait au milieu hospitalier, neuf sous-catégories ont été créées. Il n'est pas surprenant de voir que cette catégorie a pris plus d'importance puisque les stages sont grandement influencés par l'hôpital dans lequel on enseigne et par l'accueil reçu.

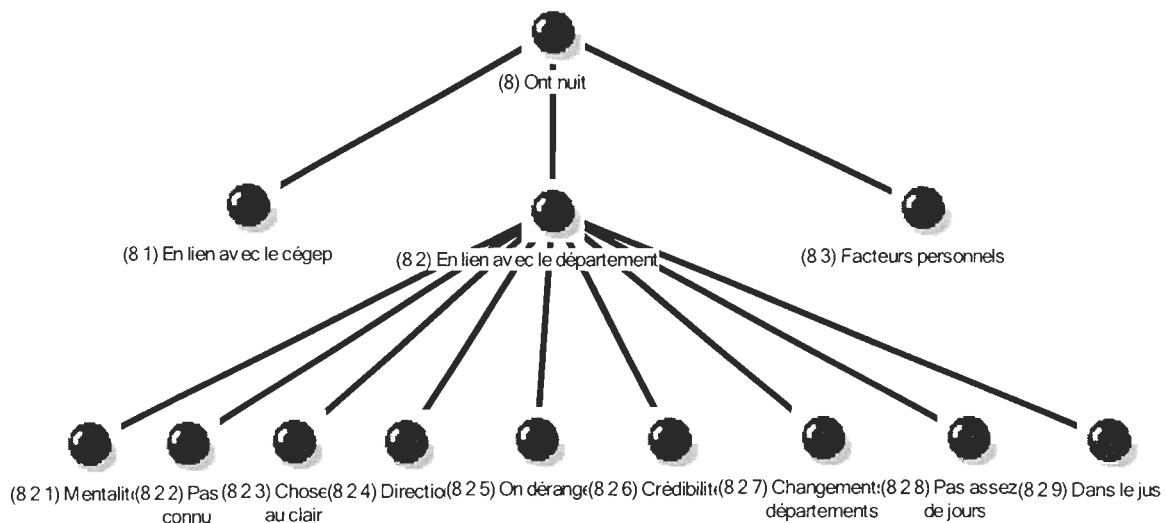


Figure 5.2 : Éléments ayant nui aux stages

Selon les participants, certains éléments en lien avec le cégep ont nui à leur intégration en stage. Trois personnes ont mentionné qu'ils ne savaient pas comment évaluer, encadrer et superviser les étudiants et qu'on ne leur avait rien donné ou expliqué leur permettant de juger de la performance des étudiants. Ce phénomène est troublant puisque les stages font partie intégrante du travail des enseignants en soins infirmiers. De plus, deux personnes ont également insisté sur le fait d'avoir été engagées à la dernière minute. Il est certain que

lorsqu'on a quelques jours pour se préparer à aller en stage, il doit être difficile de se sentir compétent.

Au niveau de leur insertion dans les milieux de stage, plusieurs éléments ont été répertoriés dans les propos des participants. Cinq personnes ont expliqué que le fait de ne pas être connu par le département avait nuit à leur intégration. De plus, cinq participants ont soulevé que le fait de devoir s'adapter à plusieurs milieux de stages était difficile. Ils avaient l'impression de tout recommencer à chaque fois qu'ils changeaient de milieu.

Ce que j'ai trouvé le plus difficile, c'est de me promener entre les sessions. Je suis allé à l'hôpital Laval, à l'hôpital Saint-François d'Assise, à l'hôpital Hôtel-Dieu pour ensuite ramasser à l'Enfant-Jésus. J'ai trouvé difficile l'instabilité quand on commence. Déjà, si on nous gardait dans notre milieu, je pense que ça aiderait beaucoup. (04-130)

Quatre enseignants ont eu l'impression de déranger en arrivant dans les milieux de stage. Ils avaient l'impression de prendre trop de place et que le personnel du département se serait bien passés d'eux.

On sent qu'on est dans un milieu qui est restreint à cause du fait qu'on arrive avec six étudiants. On sent qu'on prend de la place. Des fois, ça fait leur affaire qu'on soit là et d'autres fois, on sent qu'on est de trop. (03-107)

Trois enseignants ont trouvé difficile de devoir démontrer leur crédibilité en raison de leur âge. Pour eux, c'était comme si leur jeune âge allait de pair avec manque d'expérience et d'expertise.

Le personnel infirmier, aussi qui se rebiffe un peu contre nous autres. Qui nous voit d'un mauvais œil, du fait aussi qu'on est jeune. Et ça, j'ai trouvé ça un peu difficile. Parce que tu as ta crédibilité à faire en plus. Ils te regardent d'un mauvais œil ils se disent : «Oh mon Dieu, on est avec un jeune prof. Est-ce qu'on peut lui faire confiance?» Ça, c'était pas évident. Il a fallu que je pédale deux fois plus vite. À mon avis, j'avais tout cet aspect de lien de confiance à établir avec l'équipe de soins. (01-126)

Parmi les autres aspects soulevés en lien avec le département, deux enseignants ont eu des difficultés à s'adapter à la mentalité du milieu de stage, une personne dit qu'elle avait du mal à mettre les consignes au clair avec les membres du département, un enseignant a mentionné des situations problématiques avec la direction du milieu de stage, une

enseignante estime que le nombre de jours de stages est insuffisant pour l'apprentissage des étudiants et une autre participante a attiré l'attention sur le fait que les milieux de stage sont débordés et que ça a un impact sur la formation des étudiants.

Le troisième axe concerne les facteurs personnels. À ce titre, une participante a mentionné avoir vécu beaucoup d'insécurité par rapport au fait de ne plus travailler seule et de devoir déléguer des tâches aux étudiants. Une autre a souligné avoir souffert du manque d'expérience dans les relations avec les étudiants.

Peut-être le manque d'expérience dans les relations avec les étudiants. C'est surtout de savoir comment être avec eux autres. Peut-être que je suis trop naïve mais je pensais plus être quelqu'un qui les accompagne en stage plutôt que le prof qui allait corriger, qui allait dire ce qui est correct et ce qui ne l'est pas. Je ne fais peut-être pas assez de discipline mais, j'ai appris qu'il fallait que je devienne plus stricte. (08-120)

5.2.3 - Facteurs de stress en stage qui nuisent à l'insertion professionnelle

Plusieurs passages ont été notés dans chacune des entrevues et touchent différentes facettes telles que l'encadrement en stage, les contacts avec le milieu hospitalier ainsi que des facteurs plus personnels. Le facteur de stress qui ressort le plus des propos des répondants est sans aucun doute l'aspect responsabilité puisque 11 participants sur 12 l'ont mentionné. Le tableau 5.5 démontre les différents facteurs de stress que vécus par les enseignants en stage lors de leur insertion professionnelle.

Tableau 5.5 : Codes et mots clés : facteurs de stress en stage

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---------------------------------|-------------|---------------|
| Crédibilité | 4 | 4 |
| Étudiants | 12 | 8 |
| Énergie requise | 8 | 7 |
| Responsabilités | 12 | 11 |
| Adaptation au milieu | 5 | 5 |
| Confiance en soi | 1 | 1 |
| Nombre d'étudiants à superviser | 11 | 9 |

L'élément qui ressort le plus au niveau responsabilité, c'est celle qui leur incombe lorsqu'un étudiant fait une erreur ainsi que les conséquences de celles-ci. En effet, sept participants ont mentionné ce facteur de stress.

Du fait des erreurs qu'ils peuvent commettre, puisque c'est ton permis d'exercice à toi qui peut être en jeu dans des situations comme ça, des erreurs. Moi, tout cet aspect-là je trouve ça très très lourd. Même si je suis quelqu'un qui travaille quand même vite et bien, qui est capable d'avoir une bonne vision globale, il reste que c'est des risques qu'on court en enseignement, en stages surtout. (01-150)

Cinq autres passages ont trait à la responsabilité quant au choix des patients. Les enseignants veulent que les étudiants apprennent en leur donnant des patients tout en favorisant les liens théoriques. Cependant, ils ne doivent pas oublier la sécurité du public et le droit aux soins de qualité.

Un deuxième élément que je dirais, c'est le choix des patients. Il faut essayer d'être équitable envers tous les étudiants. On veut leur donner des patients pour qu'ils apprennent, mais ce n'est pas toujours évident. Certains étudiants progressent plus vite que d'autres mais, on veut rester juste envers les plus faibles alors on évite d'augmenter leur nombre de patients trop vite. (03-134)

Parmi les autres facteurs de stress, huit répondants ont fait remarquer le contact avec les étudiants. Les éléments mentionnés sont soit en lien avec l'encadrement ou l'attitude des étudiants.

Ensuite de ça, s'adapter à chacun des étudiants, être capable de percevoir le rythme de l'étudiant, être capable de détecter la difficulté de l'étudiant et de centrer ses apprentissages sur ses difficultés à lui, d'individualiser l'enseignement. (10-144)

Les étudiants veulent pratiquer leurs techniques mais ils ne sont pas capables de juger quand le patient est trop difficile à piquer par exemple. Ils vont venir nous dire qu'on l'a fait à leur place mais ils ne comprennent pas qu'il y a patient derrière. Ta responsabilité en tant qu'infirmière sera toujours supérieure à ta responsabilité envers les étudiants. Mais eux, ils pensent en premier à leur formation. Ils voudraient faire des techniques, des techniques, des techniques mais ils ne sont pas capables d'organiser leur travail. (08-144)

Le troisième facteur de stress en stage nommé concerne le nombre d'étudiants à superviser dans les groupes de stage. Comme énoncé précédemment, dans la région de Québec, le quota autorisé par les hôpitaux est de six étudiants par professeurs. À cet effet, trois quarts des enseignants (9 sur 12) ont précisé qu'ils considèrent ce quota comme étant trop élevé.

À six étudiants, il y en a toujours un qui attend après toi. Les étudiants ont tendance à penser juste aux techniques qu'ils n'ont pas faites dans la journée. Il y a tellement d'autres choses qu'ils peuvent apprendre. (08-144)

Quand cet aspect était exprimé par les participants, la chercheuse leur demandait quel est le quota idéal d'étudiants par professeur selon eux. Il ressort clairement, parmi les neuf participants interrogés à ce sujet, que le quota idéal serait de quatre étudiants par enseignant. Certains ont mentionné que d'en avoir cinq serait déjà une amélioration mais tous ont dit que quatre est vraiment le nombre qu'ils considèrent comme étant idéal.

Je dirais quatre étudiants. On aurait la chance d'approfondir avec eux autres. Si on veut les faire réfléchir et les amener à une mentalité différente, à quatre tu pourrais les questionner, leur en demander plus, leur en montrer plus et ce serait gagnant pour eux. (04-158)

Je pense que l'idéal serait quatre étudiants par prof. On aurait vraiment l'impression d'avoir du temps pour leur transmettre ce qui est important. (05-152)

Or, sept participants ont dit qu'ils trouvent les journées de stage chargées et que ça requiert beaucoup d'énergie de leur part. Le nombre d'heures de travail dans une journée ainsi que l'heure du lever influence la façon dont ils encadrent les étudiants. De plus, il est difficile de penser à autre chose qu'aux stages. Une personne a même pensé abandonner l'enseignement à la suite de sa première expérience de stage puisqu'elle trouvait que ça prenait beaucoup de son temps.

J'ai trouvé ça très lourd. En finissant mes stages lors de ma première session, j'ai même pensé que l'enseignement c'était fini pour moi. C'était trop difficile, ça me prenait trop de temps. Par contre, j'ai eu de l'encouragement de certaines personnes et ça m'a aidée à continuer. J'ai trouvé la première session très lourde. (02-82)

Les stages, c'est particulier. Quand on est dedans, on est dedans. Tu parles de ça presque 24 heures par jour. Je n'ai pas trop de problèmes de sommeil, mais c'est difficile de décrocher. Les semaines sont consacrées aux stages. Souvent, même les fins de semaine y passent. J'essaie d'organiser

mes choses pour éviter d'avoir de la correction les fins de semaine. Mais, c'est très facile de déborder. (03-134)

D'autres facteurs de stress ont également été nommés par les participants. Cinq ont dit que l'adaptation à un nouveau milieu fait partie des facteurs de stress qu'ils vivent en stage. De plus, quatre répondants ont mentionné être stressés à l'idée de devoir prouver qu'ils sont compétents et crédibles en tant que professeur. Enfin, une personne se demande si elle a les compétences requises pour faire adéquatement son travail au niveau pédagogique.

5.2.4 - Discussion : Insertion professionnelle en stage

Les résultats de cette section décrivent comment s'est passée l'insertion des enseignants en stages. Comme mentionné précédemment, les stages constituent la majeure partie de la tâche s'un nouvel enseignant en soins infirmiers. Or, c'est justement l'aspect le plus négatif de la recherche. C'est en stage que le nouvel enseignant fait face au plus grand nombre d'obstacles et se sent seul. Certes, il y a des éléments positifs mais le stress engendré par les stages ressort clairement des propos des répondants.

Au niveau des points positifs, on retrouve l'ouverture de la part du personnel infirmier. De plus, certaines personnes ont été reconnaissantes d'avoir eu un professeur qui est venu dans leur milieu de stage de façon volontaire pour les aider à s'intégrer. Ils ont donc pu poser des questions sur l'encadrement des étudiants, le fonctionnement du département, etc. Cet aspect est important puisque malgré que les nouveaux enseignants aient une expérience terrain dans les hôpitaux, ils ne peuvent pas connaître les subtilités de tous les départements. Si les novices sentent l'appui de la part du personnel infirmier et de leurs collègues, ils seront plus enclins à poser leurs questions et ça permettra une meilleure insertion dans le milieu de stage. Les propos permettent également d'apprendre que la tâche de l'enseignant est facilitée lorsqu'il se trouve sur un département qu'il connaît pour faire ses stages. En effet, il est plus facile de se concentrer sur les différents aspects de la tâche en stage lorsqu'on connaît le fonctionnement du département ainsi que le personnel.

Pour ce qui est des facteurs qui ont nui aux stages, ils sont multiples. Les répondants ont mentionné en moyenne six éléments différents ayant nuit à leur insertion. Les résultats sont regroupés ici en incluant les facteurs de stress puisque ce sont également des éléments qui nuisent à l'insertion. De manière générale, deux grandes catégories se dégagent des propos des répondants : éléments en lien avec les étudiants et éléments avec le personnel des départements dans les hôpitaux.

Avec les élèves, l'élément le plus défavorable est sans contredit l'aspect responsabilité. À ce titre, quatre passages ont trait à la responsabilité quant au choix des patients et six concernent la responsabilité qui leur incombe lorsqu'un étudiant fait une erreur. De plus, le nombre d'étudiants à superviser dans les groupes de stage est un facteur de stress pour 75 % des répondants. Ces enseignants considèrent le quota de six étudiants comme étant trop élevé et jugent que le quota idéal serait de quatre étudiants par professeur. Ces données sont peu surprenantes compte tenu de la complexité grandissante des patients. Il ne faut pas oublier que le travail d'infirmière est complexe et que les conséquences d'une erreur peuvent être énormes pour le patient. En tant que professeur, le novice est responsable de ses erreurs mais également des erreurs commises par les étudiants puisque son rôle est de superviser ces derniers. Le nombre d'étudiants à superviser ne fait qu'empirer le problème. Quelques personnes 25 % mentionnent qu'elles ne savaient pas comment évaluer les étudiants, qu'on ne leur avait rien donné ou expliqué leur permettant de juger de la performance des étudiants. Le contexte de pénurie fait en sorte qu'on engage plusieurs enseignants mais il faut tout de même leur permettre d'effectuer leur tâche adéquatement.

La deuxième grande catégorie concerne les éléments difficiles en lien avec le personnel infirmier des départements. L'adaptation à un nouveau milieu de stage est un facteur de stress pour eux et quatre répondants disent être stressés à l'idée de devoir prouver qu'ils sont compétents et crédibles en tant que professeur à cause de leur jeune âge. Près de la moitié des enseignants ont également dit que le fait de ne pas être connu par le département avait nui à leur intégration. Certaines personnes ont malheureusement l'impression de déranger en arrivant dans les milieux de stage. Cet aspect est dérangeant puisque selon l'article du code de déontologie de l'Ordre des Infirmiers et Infirmières du Québec, les

infirmières doivent échanger leurs connaissances avec les autres infirmières, ainsi qu'avec les étudiants. Si les enseignants ne se sentent pas les bienvenus avec les étudiants, il faudrait peut être chercher à en connaître davantage les raisons. Ces données ne peuvent pas être corroborées avec celles d'autres recherches compte tenu que cet aspect a été peu analysé. Par contre, elles démontrent la lourdeur de la tâche en stage. En plus de devoir s'intégrer à un nouveau milieu, voire plusieurs, le novice doit également être en mesure de superviser des étudiants alors que personne ne lui a montré comment faire.

5.3 - Préparation des cours

La préparation des cours est un aspect important de la tâche d'un nouvel enseignant. La recherche veut établir comment s'est déroulée l'insertion professionnelle à ce niveau et savoir quels sont les éléments qui ont favorisé ou nuit à la préparation des cours et quels sont les facteurs de stress en lien avec cet élément.

5.3.1 - Éléments ayant facilité la préparation des cours

Dans cette catégorie, 33 passages ont été répertoriés dans les entrevues et touchaient différents aspects du métier enseignant. Le tableau 5.6 présente leur répartition selon les trois grandes catégories retenues : facteurs personnels, aide des collègues et cours à l'Université.

Tableau 5.6 : Éléments ayant favorisé la préparation des cours

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---------------------|-------------|---------------|
| Facteurs personnels | 14 | 12 |
| Aide des collègues | 14 | 8 |
| Cours Université | 7 | 6 |

Parmi les facteurs personnels, huit participants ont trouvé plus facile de préparer des cours en lien avec de la matière qu'ils connaissent et dans laquelle ils se sentent compétents.

C'est que c'était un contenu que je connaissais. Parce qu'à part de ça, je parlais de rien du tout. Ça a été rough mais vu que c'était de la matière que je connaissais, ça a comme enlevé un peu de lourdeur. (12-94)

Parmi les autres éléments mentionnés en lien avec les facteurs personnels, il ressort qu'une personne dit se servir de l'actualité, qu'une autre s'est servi de son expérience en tant que technicienne de laboratoire, que trois autres spécifient faire beaucoup de recherches, qu'un autre avait une expérience en tant qu'animateur de groupe et qu'une dernière explique utiliser beaucoup l'aspect visuel parce que ça l'aide à préparer ses cours.

Un autre élément signalé concerne l'aide reçue par les collègues. Encore une fois, il a été jugé bon de passer rapidement sur ce point puisqu'il sera abordé davantage dans la section portant sur l'aide reçue de la part des collègues. Notons que les deux tiers des participants ont obtenu de l'aide dans leur préparation de cours de la part de leurs collègues. Celle-ci consistait principalement en la remise de documents, de réponses aux questions des enseignants ainsi que de quelques petits trucs pédagogiques.

J'ai eu la chance d'avoir des documents qui m'ont été donnés par d'autres enseignants. Il y a quelques profs qui m'ont donné des petits trucs mais il fallait aller au-devant car sinon, on ne recevait pas d'aide. (04-74)

La dernière notion soulevée concerne les cours suivis à l'université. Une personne avait même fait son baccalauréat en enseignement secondaire. Le vécu différent de cette personne sera décrit dans la discussion de ce chapitre. Pour les cinq autres participants ayant fait part de cet aspect, quatre ont dit se baser sur des cours qu'ils ont suivi dans leur baccalauréat en soins infirmiers pour mieux préparer les cours et la dernière personne se sert d'un cours sur la gestion de classe et de son cours sur les moyens pédagogiques suivis dans le cadre de PERFORMA (PERFORMA est un certificat en enseignement collégial qui est associé avec l'université de Sherbrooke).

En ayant fait mon baccalauréat à l'UQAR, à Lévis, on avait un cours dans lequel il fallait monter un projet d'enseignement. Donc, ça m'a beaucoup aidé dans la préparation de mes cours. C'était plus facile de savoir quoi aller chercher, comment structurer un cours. (02-90)

5.3.2 - Éléments qui ont nui à la préparation des cours

Les répondants ont mentionné plusieurs éléments qui ont nui à la préparation de leurs cours. Le tableau 5.7 démontre comment se répartissent ces 27 encodages selon les propos analysés.

Tableau 5.7 : Éléments ayant nui à la préparation des cours

| Codes et mots-clés | N. Passages | N.répondant |
|--|-------------|-------------|
| Manque d'encadrement, pas prêt pour enseigner | 16 | 10 |
| Méconnaissance du plan de cours | 4 | 4 |
| Matériel qui n'est pas à jour | 3 | 3 |
| Volume inadéquat | 2 | 2 |
| Matière à donner = matière dont personne ne veut | 2 | 2 |

Plus des trois quarts des participants (10 sur 12) ont énoncé à travers dix passages différents qu'ils ne s'étaient pas sentis prêts pour enseigner et qu'ils ont manqué d'encadrement à ce niveau.

Certainement le manque d'expérience, le fait de ne pas savoir si la structure du cours est correcte ou pas. On ne sait pas si la longueur est correcte, on ne sait pas si la manière dont on va passer la matière est correcte. C'est de l'inconnu et le manque d'expérience a nui beaucoup. On a rien eu comme ça, à ce propos là, lorsqu'on a été embauché. (07-118)

Quatre personnes ont dit qu'ils ne comprenaient pas bien le plan de cours et que ça a nui à leur préparation. Ils avaient de la difficulté à bien comprendre quels étaient les objectifs d'apprentissage pour l'étudiant et à structurer leurs cours.

Et aussi, comment décoder les plans de cours. Ça, c'est assez difficile. C'est des beaux grands termes, mais c'est plus difficile de savoir ce qu'on entend par là. Il a fallu que je prenne du temps pour comprendre où est-ce qu'on veut en venir, quels sont les objectifs qu'on doit atteindre? Juste de le comprendre soi-même, c'est difficile. (01-130)

Parmi les autres éléments qui ont nui à la préparation des cours, trois répondants ont attiré l'attention sur le fait que certains documents qui leur étaient remis étaient désuets et qu'ils devaient refaire ces cours. De même, deux personnes ont dit que les volumes sont parfois

inadéquats, désuets ou incomplets et deux autres personnes ont soulevé avoir de la difficulté à préparer des cours dont personne ne veut comme les cours de communication, à titre d'exemple.

5.3.3 - Facteurs de stress en lien avec la préparation des cours

En lien avec la préparation des cours, la recherche veut également mettre en évidence les facteurs de stress. En effet, dix catégories ont été retenues et le tableau 5.8 démontre l'importance relative de ces facteurs de stress.

Tableau 5.8 : Facteurs de stress quant à la préparation des cours

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---|-------------|---------------|
| Être clair | 6 | 6 |
| Quantité de matière versus temps | 9 | 7 |
| Nouveaux cours | 5 | 5 |
| Manque d'aide ou de suivi | 2 | 2 |
| Rendre les cours intéressants | 4 | 4 |
| Quantité de recherche à faire | 2 | 2 |
| Impression des notes de cours | 1 | 1 |
| Contenu mal adapté à la réalité d'aujourd'hui | 1 | 1 |
| Contenu avec lequel on est moins à l'aise | 1 | 1 |
| Anticipation des questions embarrassantes | 1 | 1 |

Sept répondants ont soulevé être stressés quant à la quantité de matières à préparer par rapport au temps dont ils disposent. De fait, c'est le facteur de stress qui ressort le plus. Voici ce que les participants avaient à dire à ce sujet.

J'ai été un peu serrée dans le temps. Au début, j'avais peur de ne pas avoir assez de contenu mais finalement c'est le contraire qui est arrivé. Il a fallu que je me restreigne dans le temps car j'en avais toujours trop. J'ai trouvé ça plus difficile d'avoir à gérer le temps. (05-72)

Un autre aspect qui est sorti des propos de six répondants est qu'ils sont stressés à l'idée de monter des cours qui sont clairs pour les étudiants. Ils veulent que les étudiants soient en

mesure de bien comprendre la matière. Ensuite, cinq enseignantes ont indiqué être stressées par les nouveaux cours qu'elles avaient à préparer. Parmi ces enseignantes, deux personnes ont mentionné avoir eu des cours à préparer dans le nouveau programme.

Un autre élément qui a été important pour moi, c'est que j'ai eu un cours à donner dans le nouveau programme. Ça, ça a été un aspect difficile parce que personne ne l'avait donné, c'était tellement par clair comme cours. (01-154)

Puis, quatre répondants ont précisé être stressés à l'idée de rendre les cours intéressants. Pour eux, ce n'est pas tout d'être clair, ils veulent que les cours réussissent à capter l'attention des étudiants.

Je ne veux pas que mes cours soient ennuyants. Cela, c'est un gros facteur de stress pour moi. Malgré le fait qu'on n'a pas toujours le choix de donner des cours magistraux, j'ai peur que les étudiants s'ennuient, n'aiment pas le cours, n'aiment pas les soins infirmiers. (02-134)

De même, deux personnes ont dit être angoissées par le peu de support et de suivi obtenu de la part de leurs collègues. Deux participantes ont également signalé que la quantité de recherches à faire était très lourde et par le fait même stressante.

Il y a beaucoup l'aspect de recherche. J'aime beaucoup la recherche, mais je me perds beaucoup. Il y a beaucoup de littérature et il est facile de perdre son temps. Je dois me discipliner et me dire que ce sont des étudiants de niveau technique. Ce n'est pas des étudiants à la maîtrise alors, on peut synthétiser la matière pour qu'ils la comprennent. (03-138)

Parmi les autres facteurs de stress cités par les personnes interviewées, une d'entre elles est stressée à l'idée de rendre un cours mal adapté à la réalité. De plus, une autre l'est à l'idée de donner un cours se rapportant à de la matière avec laquelle elle n'est pas très familière alors qu'un autre est stressé de ne pas avoir ses notes de cours à temps compte tenu des courts délais qu'il doit respecter. Enfin, une dernière personne est stressée puisqu'elle anticipe les questions embarrassantes que les étudiants peuvent lui poser.

5.3.4 - Discussion : Préparation des cours

Au niveau de la préparation des cours, la recherche permet d'apprendre que les nouveaux enseignants sont préoccupés par la qualité l'enseignement qu'ils dispensent. À ce titre, les

participants se sentent plus à l'aise de préparer des cours en lien avec de la matière connue. Ils ont également apprécié l'aide reçue par certains collègues qui leur ont remis des documents et qui ont pris le temps de répondre à leurs questions. Pour dispenser un enseignement de qualité, quatre personnes ont dit se servir des cours qu'ils ont suivi à l'Université pour préparer les cours qu'ils doivent donner. Ces résultats démontrent à quel point le nouvel enseignant a besoin de se sentir à la hauteur. Même si la décision d'aller enseigner s'est faite par hasard pour certains, il n'en demeure pas moins qu'ils sont conscients de la tâche à effectuer et qu'ils désirent dispenser un enseignement de qualité.

Pour préparer les cours, 83 % des enseignants mentionnent qu'ils ne se sont pas sentis prêts pour enseigner et qu'ils ont manqué d'encadrement à ce niveau. Ces résultats confirment une des hypothèses de la recherche. Comment pouvons-nous penser que ces enseignants sont conscients de la tâche à effectuer? Ils n'ont aucune formation sur laquelle s'appuyer au niveau pédagogique. Certains auteurs ayant mené des recherches au primaire et au secondaire vont dans le même sens et estiment que la formation est insuffisante pour préparer les enseignants à leur nouveau rôle (Boutin, 1999; Gervais, 1999; Dupont, 1984). Dans le domaine des soins infirmiers, Young (1999) estime également que les enseignants ne sont pas prêts pour enseigner.

Parmi les autres aspects que la recherche permet de décrire, ils y a des éléments d'ordre matériel (17 % mentionnent que les volumes sont parfois inadéquats, désuets ou incomplets) ainsi que d'ordre organisationnels (58 % disent être stressé quant à la quantité de matière à préparer par rapport au temps dont ils disposent, 50 % sont stressées à l'idée de monter des cours qui sont clairs pour les étudiants, 42 % sont stressées par les nouveaux cours qu'elles ont à préparer et 33 % mentionnent être stressés à l'idée de rendre leurs cours intéressants, 33 % disent qu'ils ne comprennent pas bien le plan de cours et 17 % ont eu à donner des cours dans lesquels ils ne se sentent pas compétents,). Ces données démontrent l'importance d'être bien préparé pour enseigner et témoignent encore une fois du désir, qu'ont les participants de l'étude, de dispenser une formation de qualité. Les résultats présentés dans d'autres études énoncent le même phénomène avec des proportions moindre. Corneau (1998) mentionne que 11 % de ses répondants sont stressés par la

maîtrise du sujet d'enseignement. Les recherches au niveau collégial arrivent à la conclusion que la préparation des cours est un élément stressant pour les nouveaux professeurs (Gardner et Leak, 1994). Leur étude, démontre que 87 % des 102 enseignants questionnés ont expérimenté de l'anxiété reliée à la préparation et à l'exécution des activités dans la classe (Gardner et Leak, 1994). Compte tenu que les enseignants de l'ordre collégial ne sont pas préparés pour enseigner, il ne faut pas s'étonner que le phénomène ait une plus grande ampleur.

Suite à ces résultats, il apparaît important de mettre en parallèle le vécu de la participante #9. Quand cette participante a terminé son cours en soins infirmiers, il y avait très peu d'emploi dans le domaine des soins infirmiers. Elle a donc décidé de faire un Baccalauréat en enseignement au secondaire. Au niveau des stages, son vécu est similaire à ceux des autres enseignants. Par contre, dans la préparation des cours, son parcours est différent. Du fait de sa formation en enseignement, elle était à l'aise avec la didactique, les moyens pédagogiques et la recherche des documents. Cette personne a dit qu'elle a dû se remettre à penser en enseignante mais que la transition s'est fait rapidement et qu'elle n'a pas trouvé ça difficile. Elle se sentait prête pour enseigner. Au niveau des similarités, cette enseignante est également concernée par la qualité de la formation et veut donner tout ce qu'elle peut en ce sens. Le vécu de cette répondante n'est pas généralisable mais démontre tout de même que le fait d'avoir une formation en enseignement est favorable lors de la préparation des cours.

5.4 - Prestation des cours

La recherche veut approfondir comment s'est déroulé la prestation de cours puisque les nouveaux enseignants n'étaient pas préparés pour cet aspect de leur métier. L'insertion professionnelle sera nécessairement affectée par le manque de ressources de l'enseignant. Pour mieux évaluer cet élément, les participants ont été questionnés sur les stratégies pédagogiques utilisées, sur les éléments qui ont facilité et qui ont nui à la prestation de cours, sur les facteurs de stress en lien avec la dispensation de la matière ainsi que sur l'évaluation des apprentissages.

5.4.1 - Stratégies pédagogiques utilisées

Les répondants ont été interrogés sur les différentes stratégies pédagogiques qu'ils utilisent. Il est intéressant de voir que plusieurs enseignants utilisent une seule ou deux stratégies. Le tableau 5.9 représente la répartition de leurs réponses.

Tableau 5.9 : Structures d'enseignement utilisées

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---------------------|-------------|---------------|
| Comme j'aurais aimé | 3 | 3 |
| Informatique | 7 | 7 |
| Vidéo | 3 | 3 |
| Démonstrations | 2 | 2 |
| Exercices | 2 | 2 |
| Acétates | 1 | 1 |
| Cours magistraux | 1 | 1 |
| Stratégies variées | 6 | 6 |

À propos des stratégies pédagogiques, la recherche démontre que sept participants utilisent l'informatique dans leurs cours. Ensuite, trois personnes disent enseigner comme ils auraient aimé qu'on leur enseigne et trois autres ont mentionné utiliser les vidéos. De même, deux participants ont soulevé l'utilisation d'exercices et de démonstrations et une autre a dit utiliser des acétates. Enfin, une seule personne a expliqué utiliser les cours magistraux. En fait, parmi les six participants qui utilisent les stratégies variées, les cours magistraux reviennent à cinq reprises.

On travaillait beaucoup les stratégies, les courtes séances, la variété ainsi que différentes façons d'enseigner. On utilisait PowerPoint, du vidéo, les cours magistraux et ainsi de suite. (04-78)

5.4.2 - Éléments ayant facilité la prestation de cours

Parmi les éléments ayant favorisé la prestation des cours, les structures d'enseignement, les compétences personnelles ainsi que les connaissances ont été nommées. Le tableau 5.10

représente les données recueillies auprès des participants et fait état des résultats de la recherche.

Tableau 5.10 : Éléments favorisant la prestation de cours

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---------------------------|-------------|---------------|
| Structures d'enseignement | 11 | 8 |
| Compétences personnelles | 7 | 7 |
| Connaissances | 6 | 5 |

Au niveau des structures d'enseignement, la recherche démontre que l'informatique a aidé à la prestation des cours. En effet, cinq répondants ont soulevé cet aspect. Deux personnes ont également dit utiliser des mises en situation.

J'aime beaucoup l'informatique. Je ne suis peut-être pas extrêmement familière avec toutes les méthodes d'enseignement au niveau informatique, mais j'ai appris. Moi, ça a facilité beaucoup mes cours. Je trouve que c'est plus clair et les étudiants aussi. Ça fait que vraiment l'informatique, c'est sûr qu'il y a de petits bogues informatiques. Si on parle des services offerts au cégep, ça, c'est un autre aspect. Mais, en tant que tel, l'informatique pour moi ça a été bénéfique pour préparer mes cours. (01-102)

Au niveau des compétences personnelles, l'auto débrouillardise, le fait de se sentir à l'aise devant une classe ont été mentionnés à deux reprises. Une personne a dit que de donner des laboratoires plutôt que des cours théoriques lui avait permis de mieux s'intégrer dans sa tâche d'enseignante. Enfin, une personne a énoncé que le fait de travailler dans les centres hospitaliers et d'être jeune sont d'autres facteurs pouvant faciliter la prestation des cours puisqu'elle peut référer à son vécu quotidien en tant qu'infirmière pour donner des exemples qui intègrent la matière.

Au niveau de la connaissance et de la maîtrise de la matière, deux éléments ressortent des entrevues. Premièrement, trois participants ont mentionné que le fait de connaître la matière de par leurs expériences hospitalières avait été facilitant pour eux. Deuxièmement, quatre enseignants ont exprimé que le fait de bien maîtriser la matière grâce aux recherches approfondies qu'ils ont effectuées avait été facilitant pour eux.

Là où j'ai commencé à faire des cours et à modifier des cours, c'est en pédiatrie parce que j'étais vraiment dans mon domaine. C'est là que j'ai commencé à faire mes cours. J'ai utilisé mon expérience à l'hôpital. (07-66)

5.4.3 - Éléments qui ont nui à la prestation de cours

La recherche veut également décrire les éléments qui ont nui à la prestation des cours des nouveaux enseignants. Les répondants ont donc été questionnés à ce sujet et le tableau 5.11 fait une synthèse de leurs propos.

Tableau 5.11 : Éléments ayant nui à la prestation de cours

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|------------------------------------|-------------|---------------|
| Manque de support | 2 | 2 |
| Informatique | 4 | 4 |
| Manque de pédagogie | 1 | 1 |
| Fatigue | 1 | 1 |
| Horaire | 1 | 1 |
| Manque de motivation des étudiants | 1 | 1 |

Si on compare avec les éléments qui ont favorisé la prestation des cours, il est possible d'observer que les participants avaient peu de choses à dire. En effet, plusieurs éléments ont été mentionnés par une seule personne. Il est curieux de voir que l'aspect informatique a à la fois favorisé et nui à la prestation des cours. À ce sujet, les participants ont dit déplorer les problèmes techniques et le peu d'aide qu'ils ont reçu à ce niveau même si le logiciel du PowerPoint leur a permis de mieux structurer leurs cours et d'être plus clairs. Deux participants ont énoncé avoir manqué d'aide pour donner leurs cours. Ils auraient, entre autres, apprécié recevoir de l'aide au niveau informatique. Un autre élément soulevé est l'horaire et les délais très courts lorsqu'on est engagé à la dernière minute. Le manque de motivation des étudiants a également eu un impact sur la façon dont ils ont donné leurs cours. À titre d'exemple, une personne aurait bien aimé que les étudiants aient fait leurs lectures préparatoires. Au niveau plus personnel, le manque de pédagogie, la fatigue

compte tenu des horaires chargés et le stress de donner des nouveaux cours ont été soulevés à une reprise par des participants différents.

5.4.4 - Facteurs de stress en lien avec la prestation de cours

Maintenant que la recherche a établi les éléments qui ont aidé et qui ont nui à la prestation de cours, il convient également d'analyser les facteurs de stress à ce niveau. Les données recueillies ont été classifiées selon cinq catégories distinctes. Le tableau 5.12 représente la répartition de ces éléments pour l'ensemble du groupe.

Tableau 5.12 : Facteurs de stress en lien avec la prestation de cours

| Mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---|-------------|---------------|
| Clarté (Que les étudiants comprennent bien) | 2 | 1 |
| Discipline et contact avec les étudiants | 13 | 8 |
| Situations externes | 1 | 1 |
| Surveillance des examens | 1 | 1 |

Le principal facteur de stress identifié par les répondants a trait à la discipline et le contact avec les étudiants. En effet, huit participants ont précisé que ça les stresse de devoir gérer les étudiants qui dorment, qui n'écoutent pas ou qui ne semblent pas motivés lorsqu'ils donnent leurs cours puisqu'ils ne sont pas à l'aise avec l'aspect disciplinaire ou que le contact avec les étudiants est plus difficile.

L'aspect discipline, ça, c'était un gros stress pour moi. Est-ce que je vais avoir à faire de la discipline, est-ce que le monde va parler? J'avoue que la discipline n'est pas un aspect avec lequel je suis très à l'aise. Moi, le secondaire, ça ne serait pas pour moi. Avoir à gérer une classe qui parle beaucoup, qui ne semble pas intéressée, qu'est-ce que tu leur dis? C'est un aspect stressant. D'ailleurs, j'ai encore ce stress. Je n'ai pas acquis suffisamment de confiance pour me sentir à l'aise avec la discipline. (01-158)

Trois autres éléments ont aussi été apportés par les répondants à une reprise. Une personne se dit angoissée à l'idée de manquer de clarté et que les étudiants comprennent mal ce qu'elle tente d'expliquer. Une autre enseignante est stressée à l'idée de devoir surveiller un

examen et de devoir gérer toutes les possibilités de tricherie aux examens. Le dernier répondant a précisé être stressé par les éléments de sa vie de tous les jours et qu'il ne voulait pas que ça transparaisse dans sa façon d'enseigner.

5.4.5 - Évaluation des apprentissages

Cette section cherche à déterminer comment s'est déroulée l'évaluation des étudiants. Huit passages ont été notés par rapport à l'évaluation de la théorie et huit extraits ont également été retenus par rapport à l'évaluation des étudiants en stage. De fait, ce qui ressort des propos des répondants par rapport à l'évaluation des apprentissages des étudiants en théorie, c'est qu'ils ne se sentent pas disposés à élaborer des questions et qu'ils n'ont pas encore l'assurance qu'elles soient adéquates.

J'ai encore beaucoup de misère à faire des questions d'examen. Je fais des questions et je me rends compte que je n'ai pas la réponse que je voudrais avoir. J'ai d'autres réponses qui ne sont pas tout à fait vraies, pas tout à fait fausses. Je suis obligée de donner des points. Ça oblige ma correction à être moins sévère. J'aurais le goût d'être plus sévère sur ma correction. Mais encore là, à force de tester mes questions et mes examens, ça finit par se placer. (08-82)

Au niveau des évaluations de stage, il est clair que les enseignants sont mal préparés. Plusieurs ont même dit ne pas comprendre les critères qu'ils doivent apprécier.

Je n'avais jamais eu de notion en ce qui a trait à l'évaluation de stagiaires. Ça a été difficile pour moi, j'avais de la misère à évaluer les compétences. C'est beau de les voir sur papier. Mais des fois, tu lis les objectifs et tu ne les comprends même pas. J'aurais aimé qu'on prenne du temps pour m'expliquer. (06-80)

Maintenant que la tâche de l'enseignant a été analysée, il convient d'étudier les relations qu'il a avec son nouvel environnement. En effet, comme plusieurs auteurs l'ont mentionné, la qualité des relations influe sur l'insertion professionnelle de l'enseignant.

5.4.6 - Discussion : Prestation des cours

La recherche permet de mieux comprendre comment s'est déroulée la prestation des cours pour les enseignants. Dans l'ensemble, la prestation des cours s'est bien déroulé une fois le

stress du premier cours avec un groupe passé. À force de connaître les étudiants, le stress des participants a diminué. Parmi les facteurs aidant notons que plusieurs enseignants (58 %) ont dit utiliser PowerPoint pour donner leurs cours et que ça les avait aidés à diminuer le stress du fait d'avoir un support visuel. Par contre, plusieurs ont dit ne pas utiliser des stratégies pédagogiques variées par incertitude ou par manque de connaissance. Il y a tout de même la moitié des répondants qui utilisaient plus d'une stratégie. Parmi les propos des répondants, trois personnes ont dit ne pas trop savoir comment passer leur matière et disent imiter des enseignants qu'ils ont appréciés lorsqu'ils étaient étudiants. Selon Young (1999), ces enseignantes ne connaissent pas les différentes stratégies pédagogiques à utiliser et se guident sur leur expérience en tant qu'étudiantes pour enseigner et conservent donc une pédagogie traditionnelle. De plus, la maîtrise de la matière enseignée semble être un facteur clé pour se sentir à l'aise devant la classe.

Au niveau des éléments plus difficiles, les participants ont dit déplorer le peu d'aide qu'ils ont reçu par rapport à l'informatique. Certains chercheurs mentionnent que les ressources financières, matérielles et humaines sont insuffisantes et inadéquates pour le nouvel enseignant (Nagel et Brown, 2003; Pervez et Hanif, 2003; Aimeen et coll., 2002; Mearns et Cain, 2002; So-Kum Tang et coll., 2001; Friedman, 2000; Corneau, 1998; Finlay-Jones, 1986). D'autres disent que les conditions matérielles de l'école ne satisfont pas les besoins des enseignants (Pervez et Hanif, 2003; Mearns et Cain, 2002; Finlay-Jones, 1986). Quand vient le temps de donner les cours, 50 % mentionnent que ça les stresse de devoir gérer les étudiants qui dorment, qui n'écoutent pas ou qui ne semblent pas motivés. En effet, certains chercheurs énoncent que les comportements négatifs ou perturbateurs de la part des étudiants sont un facteur de stress pour le nouvel enseignant (Nagel et Brown, 2003; Friedman, 2000; Gardner et Lech, 1994; Finlay-Jones, 1986).

Suite à ces données, il est intéressant de mettre en relief le vécu de l'enseignante qui possédait un Baccalauréat en enseignement. Pour ce qui est de la prestation des cours, son vécu est similaire à celui des autres participants. Cette personne a également dit apprécier tout le support multimédia. Contrairement aux autres enseignants, cette répondante utilise une dizaine de stratégies différentes et ne se sent pas stressée lorsqu'elle donne ses cours.

Par contre, cette participante trouve harassant de devoir gérer les élèves non motivés qui arrivent aux cours sans avoir fait leurs lectures préparatoires. Certes cette enseignante est moins stressée à l'idée d'être devant une classe mais elle vit tout de même les mêmes difficultés à un degré moindre. On pourrait peut-être conclure que le fait d'avoir une formation en enseignement aide à surmonter le stress des cours. Cependant, il faudrait analyser et comparer le vécu de plusieurs enseignants avant d'en arriver à une telle conclusion.

5.5 - Relations avec les étudiants

Dans la section qui suit, la relation des nouveaux enseignants avec les étudiants sera analysée afin de comprendre comment s'est déroulée leur intégration à ce niveau. Tous les participants de l'étude ont mentionné être satisfaits par la relation qu'ils entretiennent avec les étudiants.

5.5.1 - Facteurs ayant facilité les relations avec les étudiants

Plusieurs éléments ont contribué à faciliter les relations avec les étudiants. Les données recueillies ont été classifiées selon cinq catégories distinctes. Le tableau 5.13 décrit la fréquence et la répartition de ces éléments pour l'ensemble du groupe.

Tableau 5.13 : Éléments facilitant la relation avec les étudiants

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|-------------------------------|-------------|---------------|
| Facteur âge (être jeune) | 13 | 9 |
| Personnalité des enseignants | 11 | 7 |
| Déjà connus par les étudiants | 2 | 2 |
| Respect mutuel | 5 | 4 |
| Taille des groupes | 2 | 2 |

Neuf répondants estiment que le fait d'être jeunes les a aidés dans leur relation avec les étudiants puisque les étudiants ont plus de facilité à s'identifier à eux.

Finalement, le fait que je suis jeune et que ça ne fait pas longtemps que j'ai terminé, j'ai de la facilité à me mettre à leur place. Je pense qu'ils se voient

un peu en moi. Je pense qu'ils sont plus à l'aise de venir me voir et de me poser des questions. Je pense que tous ces éléments facilitent la communication avec les étudiants. (05-108)

Ensuite sept enseignants évaluent que leur personnalité leur a permis d'avoir de meilleures relations avec les étudiants.

Je suis aussi une personne très simple, j'ai une personnalité facile d'accès alors, ça m'a beaucoup aidée. (1-110)

Également, quatre répondants ont attiré l'attention sur le respect mutuel avec les étudiants.

Peut-être aussi le fait de les respecter. Je les respecte autant qu'ils me respectent. Je ne me prends pas pour un autre, je ne me mets pas sur un piédestal et je suis au même niveau qu'eux. (04-114)

Parmi les autres aspects soulevés, deux personnes étaient déjà connues par les étudiants du fait qu'elles travaillaient au laboratoire et deux autres enseignantes ont dit que le fait d'avoir de petits groupes en stage ou en laboratoire favorisait les liens avec les étudiants.

5.5.2 - Facteurs qui ont nui à la relation avec les étudiants

En ce qui a trait aux éléments ayant gêné la relation avec les étudiants, 25 citations ont été retenues, codifiées et sont décrites dans le tableau 5.14.

Tableau 5.14 : Éléments ayant nui à la relation avec les étudiants

| Mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|------------------------------------|-------------|---------------|
| Manque de motivation des étudiants | 2 | 1 |
| Problèmes des jeunes | 4 | 3 |
| Âge des professeurs | 9 | 5 |
| Évaluation des apprentissages | 5 | 3 |
| Étudiants revendicateurs | 6 | 6 |

La moitié des nouveaux enseignants ont dit avoir vécu des difficultés avec les étudiants revendicateurs. Ils ne savaient pas comment réagir ou comment garder leur calme.

J'ai eu plus de difficulté avec les étudiants qui étaient très revendicateurs. Je trouvais que c'était difficile de les contenter. Il y en a qui venait revoir leur examen et qui argumentaient par rapport à plusieurs questions. Même chose pour l'évaluation dans les stages, les étudiants qui revendiquent et qui, à chaque point, disent qu'ils méritaient mieux et ne comprennent pas pourquoi tu les as évalués comme ça. On leur donne des explications et ils ne comprennent pas plus. Ça, je trouve ça difficile et disons que je m'en passerais. (06-130)

Curieusement, le deuxième élément rapporté en lien avec ce qui a nuit à la relation avec les étudiants est encore le facteur âge des professeurs. En effet, cinq répondants ont signalé cet aspect. Il est curieux de voir que leur jeune âge a à la fois favorisé et nuit aux relations avec les étudiants.

Ce que j'ai trouvé le plus difficile avec les étudiants, c'est plus au niveau des stages. Quand on est en petits groupes, il y a plus de promiscuité et le fait que je suis jeune n'aide pas. Les barrières tombent plus facilement et les étudiants ont tendance à te prendre pour leur ami. La relation d'autorité et plus difficile à établir. (03-120)

Trois enseignants ont dit que les évaluations des apprentissages en stage ont nui à leur relation avec les étudiants. Dans un examen, il est facile de déterminer si une réponse est bonne ou mauvaise. Par contre, en stage, les enseignants évaluent une personne, sa façon d'être et de réagir aux imprévus qui constituent le métier d'infirmière. Il est donc facile de se remettre en question.

Le fait que je n'étais pas toujours sûr d'avoir raison. Si je pense aux évaluations de stage, dans les étudiants s'obstinent sur un point et me disent que ça marche. Le fait que je n'avais pas beaucoup d'expérience en commençant, j'avais l'impression que j'étais un peu moins solide quand venait le temps de faire les évaluations. (11-127)

Trois personnes ont également expliqué qu'ils ont mal estimé les problèmes que vivent les jeunes d'aujourd'hui. Ils ne s'attendaient pas à faire face à plusieurs situations (idées suicidaires, dépression, violence conjugale, etc.)

...Les gens venaient me voir, venaient me parler assez facilement de leurs problèmes, la prise d'antidépresseurs, leurs gros problèmes de stress, etc. Quand je vois qu'il y a deux étudiants sur six qui présentent de tels problèmes, ça a été difficile. J'ai dû m'adapter à ça et changer aussi ma façon de parler avec elles, d'être plus attentive à cet aspect de leur personnalité. Je ne pensais pas que c'était aussi fréquent que ça. (01-138)

Une enseignante a également signalé que le manque de motivation de la part de certains étudiants la décourageait et que c'était plus difficile de s'investir auprès de ces étudiants.

5.5.3 - Facteurs de stress par rapport à la relation avec les étudiants

Au niveau des facteurs de stress en lien avec les étudiants, les participants ont énoncé huit éléments qui sont présentés à la figure 5.3.

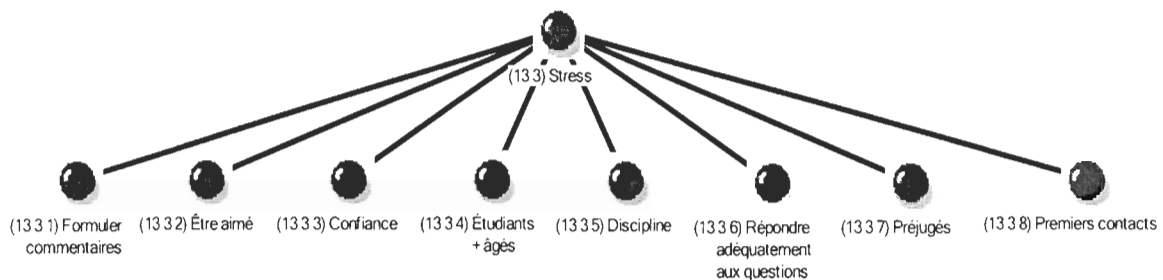


Figure 5.3 : Facteurs de stress avec les étudiants

Quatre participants ont dit qu'ils cherchent à être aimés par les étudiants et que ça les stresse. En fait, c'est un peu comme si l'opinion que les élèves ont d'eux les sécurise quant à leurs compétences. Ils ont l'impression que si les élèves les apprécient, cela signifie que leur enseignement est adéquat.

Je veux être appréciée et ça me stresserait de savoir que les étudiants n'aiment pas ma façon de faire, d'être, d'enseignement, de personnalité, etc. Je veux vraiment que les étudiants se souviennent de moi comme un bon professeur. Disons que l'opinion de mes étudiants me stresse. (05-160)

Un autre facteur de stress est relié à la présence d'étudiants plus âgés. En fait, le tiers des répondants ont soulevé ce point. Les répondants se sentent moins en confiance face à ses étudiants. De plus, ces étudiants sont plus revendicateurs et ont plus de difficulté à accepter les commentaires constructifs.

Avec les étudiants adultes aussi, c'est plus difficile. C'est stressant parce que tu sais qu'ils sont plus exigeants et qu'ils prennent parfois difficilement la critique même si elle est positive. (06-154)

De même, trois personnes ont spécifié être stressées à l'idée de devoir formuler des commentaires négatifs aux étudiants.

Avec mes étudiants, c'est sûr que j'ai une personnalité quand même assez forte et j'ai parfois des commentaires à faire en stage. Comment formuler mes commentaires? J'ai peur d'y aller trop froidement. Je sais qu'il y en a des plus sensibles, qu'il faut les prendre plus délicatement. Ça, c'est un facteur de stress. Je leur dis toujours au début comment je suis, mais pour moi, c'est toujours stressant. Est-ce qu'elle va prendre le commentaire que je lui ai dit, est-ce que je l'ai bien formulé? Est-ce que j'ai pris suffisamment de gants blancs? (01-162)

Un peu dans le même sens, trois personnes disent être stressées par la discipline qu'ils doivent faire. Deux professeurs ont dit qu'ils doivent faire attention à leurs préjugés auprès des étudiants. Deux autres enseignants mentionnent que les premiers contacts auprès des étudiants les stressent. De plus, une personne est anxieuse parce qu'elle veut que les étudiants lui fassent confiance. Une dernière participante a dit qu'elle veut être en mesure de répondre adéquatement aux questions des étudiants et que ça lui crée de l'insécurité.

5.5.4 - Support reçu par les nouveaux enseignants de la part des étudiants

Au niveau du support reçu de la part des étudiants, le tableau 5.15 en présente quatre types qui ont été mentionnés par les répondants.

Tableau 5.15 : Support reçu des étudiants

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| Commentaires positifs des étudiants | 7 | 5 |
| Compréhension | 4 | 3 |
| Se sentent appréciés par les étudiants | 3 | 2 |
| Attentifs en classe | 2 | 2 |

Cinq enseignants disent avoir reçu des commentaires positifs de la part de leurs étudiants. Ils aiment bien savoir que les étudiants trouvent leurs cours intéressants, se sentent bien soutenus en stage, etc.

Pour moi, est-ce que je vais continuer dans l'enseignement c'est toujours une question que je me pose. Les étudiantes sont très aidantes à ce niveau-là. Elles me font beaucoup de commentaires positifs [...] Leurs encouragements me font le plus grand bien et je pense que c'est la seule

chose qui me tient là, dans l'enseignement. Actuellement, c'est les étudiants qui font que je reste là. (01-178).

Ensuite, trois nouveaux professeurs expriment apprécier la compréhension témoignée de la part de leurs étudiants.

Au niveau des stages, les étudiants comprenaient très bien que je ne connaissais pas tout. De ce côté-là, c'est un gros stress et d'un autre côté, je leur ai permis de voir comment on se débrouille quand on ne connaît pas les choses. (03-162)

De plus, deux répondants trouvent que les étudiants sont attentifs en classe et deux autres disent se sentir appréciés.

5.5.5 - Discussion : Relations avec les étudiants

Dans l'ensemble, les participants sont tous satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec les étudiants. Les répondants ont dit apprécier les commentaires positifs et constructifs de la part des étudiants. Les enseignants estiment également avoir reçu le support nécessaire de la part des étudiants. De plus, les participants estiment que leur jeune âge les aide énormément du fait que les étudiants sont capables de s'identifier à eux. Les répondants ont l'impression que les étudiants pensent qu'ils sont en mesure de mieux comprendre leur vécu. Ce phénomène permet au novice d'avoir une meilleure connaissance de ses étudiants et de leur situation. Cela a également pour effet qu'il en mesure d'adapter son enseignement à leur situation particulière. Si l'étudiant ne se sent pas en confiance, il ne dévoilera pas ce qui pourrait un obstacle à son apprentissage par peur d'être jugé. Donc, l'âge et la personnalité des enseignants est déterminante pour sa relation avec l'étudiant.

Par contre, les répondants énoncent également que leur âge peut nuire à la relation avec les étudiants. Certains ont dit que leur âge était un couteau à deux tranchants. Ça permet une certaine proximité avec les étudiants mais en même temps, il ne faut pas que l'étudiant voit l'enseignant comme un ami. Il est donc important pour le nouvel enseignant d'être prudent dans sa relation avec les étudiants afin de garder un certain professionnalisme. Du fait du jeune âge des enseignants, les étudiants ont souvent tendance à prendre l'enseignant pour un ami. Pour être efficace dans leur tâche, les répondants estiment qu'il faut montrer qu'ils

comprennent ce que vivent les étudiants tout en gardant ses distances. Certains répondants ont d'ailleurs appris de leurs erreurs. Il est difficile de sanctionner un échec lorsque l'enseignant a franchi une certaine limite. Il ne faut pas non plus négliger les stages qui favorisent une certaine promiscuité avec les étudiants. Lorsqu'on passe plusieurs semaines avec les mêmes six étudiants, il est facile de franchir cette barrière.

Trois personnes ont mentionné avoir mal estimé les problèmes que vivent les jeunes d'aujourd'hui (dépressions, victimes d'abus, séparation, grossesses non désirées). De plus, la moitié des répondants ont dit avoir vécu des difficultés avec les étudiants revendicateurs ou plus âgés. Parmi ceux-ci, trois ont dit que les évaluations ont nui à leur relation avec ces étudiants. Encore une fois, la promiscuité qu'entraînent les stages peut être en cause et aider à expliquer le phénomène. Si les enseignants enseignaient devant une classe, ils n'auraient pas les mêmes liens avec les étudiants et seraient peut-être en mesure de mieux réagir face à ces éléments. Selon d'autres recherches, les comportements négatifs ou perturbateurs de la part des étudiants est un facteur nuisible pour le nouvel enseignant (Nagel et Brown, 2003; Friedman, 2000; Gardner et Lech, 1994; Finlay-Jones, 1986).

5.6 - Relations avec les collègues

Maintenant, il convient d'analyser la relation avec des collègues. Les éléments ayant facilité et ayant nui aux relations, les facteurs de stress, le support reçu ainsi que le support que les enseignants désirent de leurs collègues sont étudiés. En général, les répondants trouvent leurs relations avec leurs collègues satisfaisantes mais ils aimeraient recevoir plus de support de la part des collègues plus expérimentés.

5.6.1 - Éléments ayant facilité la relation avec les collègues

Les données amassées auprès des participants ont été classifiées en cinq catégories présentées dans le tableau 5.16 qui représente également la façon dont les propos des répondants sont répartis.

Tableau 5.16 : Éléments facilitant avec les collègues

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|-------------------------------------|-------------|---------------|
| Fêtes et réunions | 1 | 1 |
| Déjà connu par les professeurs | 5 | 4 |
| Gens agréables, disponibles | 3 | 3 |
| Entraide entre nouveaux professeurs | 5 | 5 |
| S'impliquer dans le département | 2 | 2 |

Ce qui se dégage le plus des propos des répondants, c'est l'entraide reçue par d'autres nouveaux professeurs. Cinq des participants ont dit que les nouveaux professeurs se sont beaucoup aidés puisqu'ils vivent des situations similaires.

Le fait aussi que quand je suis entrée il y avait une grosse cohorte de nouveaux enseignants qui sont entrés et qui avait mon âge. Ça m'a facilité les choses, on avait beaucoup de choses en commun, on avait à peu près le même cheminement scolaire et à peu près le même cheminement niveau professionnel. (07-106)

Quatre personnes étaient déjà connues du corps professoral soit parce qu'elles ont fait leur cégep à cet endroit ou qu'elles ont travaillé comme technicienne de laboratoire. Également, trois personnes ont précisé que les collègues sont ouverts et disponibles.

Ce qui a été facilitant, c'est ceux qui ont démontré de l'ouverture, ceux qui ont pris le temps d'écouter et ce que j'avais à dire. Mais surtout, ceux qui étaient prêts à expliquer les choses. (10-110)

Enfin, deux personnes ont mentionné qu'elles ont senti beaucoup d'ouverture de la part de leurs collègues du fait qu'elles cherchent à s'impliquer et une autre personne a dit que les fêtes et les réunions d'équipes sont de belles occasions pour tisser des liens.

5.6.2 - Éléments qui ont nui à la relation avec les collègues

Six éléments ont été répertoriés en ce qui a trait aux facteurs qui ont nui à la relation avec les collègues et sont présentés dans le tableau 5.17.

Tableau 5.17 : Éléments nuisibles à la relation avec les collègues

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---------------------------------------|-------------|---------------|
| Facteurs personnels | 4 | 2 |
| Différences de personnalité | 11 | 7 |
| Réunions longues | 4 | 3 |
| Manque de disponibilité des collègues | 9 | 7 |
| Nombre d'enseignants | 3 | 3 |
| Se sont sentis laissé à eux-mêmes | 9 | 6 |

L'élément qui ressort le plus des commentaires porte sur les différences de personnalité entre les professeurs. En effet, sept répondants ont dit que les différences de personnalité leur avaient nui lors de leur période d'insertion. Ils se sentent mal à l'aise quant aux conflits dans les équipes de travail, ils font également face à certaines collègues plus rigides ce qui diminue leur goût de s'investir dans certains projets.

Comme partout, les problèmes de personnalité. Je n'ai pas eu de problème majeur avec personne en temps que tel, mais c'est un travail d'équipe et c'est sûr qu'il faut s'ajuster à chaque petit défaut et petite façon de faire de chacune. Justement, c'est de s'ajuster à la personnalité et à la vitesse de travail de chaque personne qui est difficile. (01-142)

De plus, sept personnes expliquent que leurs collègues sont peu disponibles et peu encadrantes. Six participants ont même mentionné s'être sentis laissés à eux-mêmes : s'ils ne vont pas au devant pour poser des questions, personne ne vient vers eux.

Je vais dire que je trouve ça un petit peu broche à foin. C'est sûr que je ne m'attendais pas non plus à me faire accueillir à bras ouverts avec champagne et tout ça. Ça a été beaucoup de travail par moi-même et de système-D. Il faut être extrêmement débrouillard. Pour l'intégration, il a fallu que je me débrouille toute seule. On ne me donnait presque pas d'indication (01-70)

Trois enseignants ont signalé que les réunions auxquelles ils ont assisté étaient longues et pénibles puisqu'ils ne sont pas en mesure de comprendre ce qui s'y déroule. Ils ont l'impression de s'attarder sur de petits détails comme par exemple, où placer une virgule dans une phrase. Ils aimeraient davantage assister à des réunions plus officielles où il y a

des objectifs précis et où tout le monde souhaite que le travail progresse. Trois personnes ont également exprimé le fait que d'être dans un gros département ou un gros comité peut nuire aux relations entre les collègues puisque les gens ne se connaissent pas et ne cherchent pas à ce connaître.

Je pense qu'un élément qui a nuit est le fait qu'il y avait beaucoup d'enseignants. Je trouve que c'était un peu impersonnel. On passait dans les corridors et il y a des gens qui faisaient comme si tu n'étais pas là. Ça n'a pas aidé dans mon insertion, si on veut. (06-134)

De même, deux personnes ont trouvé leur insertion plus difficile avec leurs collègues en raison de facteurs personnels. Certaines personnes sont habituées de travailler seule et trouvent difficile de s'adapter à travailler en équipe.

Je travaille différemment de plusieurs, j'ai une vitesse de travail un peu différente, même que des fois je trouve ça dur de travailler en équipe. Je préfère faire mes choses de mon côté. Le travail d'équipe, c'est un aspect difficile. Justement, c'est de s'ajuster à la personnalité et à la vitesse de travail de chaque personne qui est difficile. Aussi, de se mettre d'accord. (01-142)

5.6.3 - Facteurs de stress avec les collègues

Il convient maintenant d'analyser les facteurs de stress avec les collègues. À ce sujet, six d'entre eux ont été retenus et sont présentés à la figure 5.4.

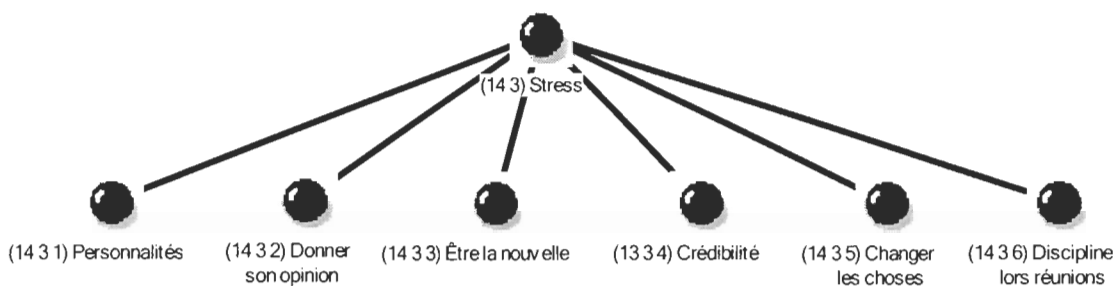


Figure 5.4 : Facteurs de stress avec les collègues

Le tiers des répondants sont angoissés par les différences de personnalité ainsi que par la résistance aux changements de certaines collègues. À ce titre, deux enseignantes signalent

qu'elles trouvent difficile de vouloir changer les choses dans l'intérêt des étudiants et de recevoir des commentaires négatifs de la part de leurs collègues.

Je trouve ça difficile quand j'essaie de me battre et de faire changer les choses. Surtout quand je me bute à certains commentaires: « ah non, ah non ». Ça, je ne semble pas être la seule autour de moi. Quand je tâte le pouls des autres nouveaux, c'est un aspect difficile et un stress. On se dit: « est-ce que ça vaut la peine de faire changer les choses, de vouloir les changer, est-ce que je mets de l'énergie pour rien? » Fondamentalement, je pense que oui, mais il faut se battre. (01-166)

De plus, quatre nouveaux enseignants trouvent stressant de devoir bâtir leur crédibilité auprès de leurs collègues. Parmi les autres facteurs de stress, deux personnes expliquent qu'elles doivent donner leur opinion sur des sujets qu'elles ne connaissent pas lors des réunions de comité. Deux autres personnes mentionnent que les réunions sont une source de stress du fait du manque de discipline qui règne lors de ces rencontres. Enfin, deux autres enseignantes sont tannées d'être considérées comme les « petites nouvelles ».

5.6.4 - Support qu'ont reçu les nouveaux enseignants de la part des collègues

Pour ce qui est du support reçu de la part des collègues, les participants ont soulevé trois dimensions d'aide. Le tableau 5.18 représente la répartition des propos des nouveaux enseignants quant à l'aide qu'ils ont reçu de la part de leurs collègues.

Tableau 5.18 : Aide reçue de la part des collègues

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|-----------------------------|-------------|---------------|
| Présence et support | 16 | 10 |
| Visite des milieux de stage | 6 | 4 |
| Remise de documents | 10 | 8 |

Au niveau de l'aide obtenue, 10 répondants sur 12 disent avoir reçu du support et avoir eu des personnes pour les aider. Par contre, cinq d'entre eux mentionnent également qu'ils ont peur de déranger.

Il y a quelques profs qui m'ont amené des pistes de solution, des pistes de support, ça a été apprécié. Sauf que, j'avais toujours l'impression d'être

obligée d'aller les chercher et je n'avais pas toujours, je ne voulais pas toujours les déranger parce que je sais qu'ils sont débordés. (12-166)

De plus, huit enseignants ont reçu des documents de la part de leurs collègues et disent que ça les a aidés en leur sauvant de l'ouvrage au niveau de la préparation de cours.

Certains professeurs m'ont remis leurs documents. Ça m'a permis de voir comment c'était fait. J'ai eu le plan de cours et j'avais les étapes à suivre par rapport au plan de cours. Je me suis basé là-dessus. (08-70)

Quatre répondants expliquent que certaines collègues sont venues dans leur milieu de stage avec eux. Ça leur a permis de mieux s'intégrer au milieu et de poser des questions.

Ce qui a été facilitant pour moi c'est que dans le milieu où j'allais, c'était un prof qui connaissait très bien le milieu qui était là avec des étudiants. Donc, je suis allée avec elle, elle a pris une journée et elle n'était pas obligée de faire ça. Elle m'a permis d'être avec elle pour que je puisse voir comment elle s'y prenait avec les étudiants. (10-94)

5.6.5 - Support désiré des collègues pour une meilleure intégration

La recherche veut également établir des pistes de solutions quant au support désiré des collègues. C'est pourquoi les participants ont été questionnés à ce sujet. L'arbre de codification présenté à la figure 5.5 présente la façon dont les données ont été classifiées.

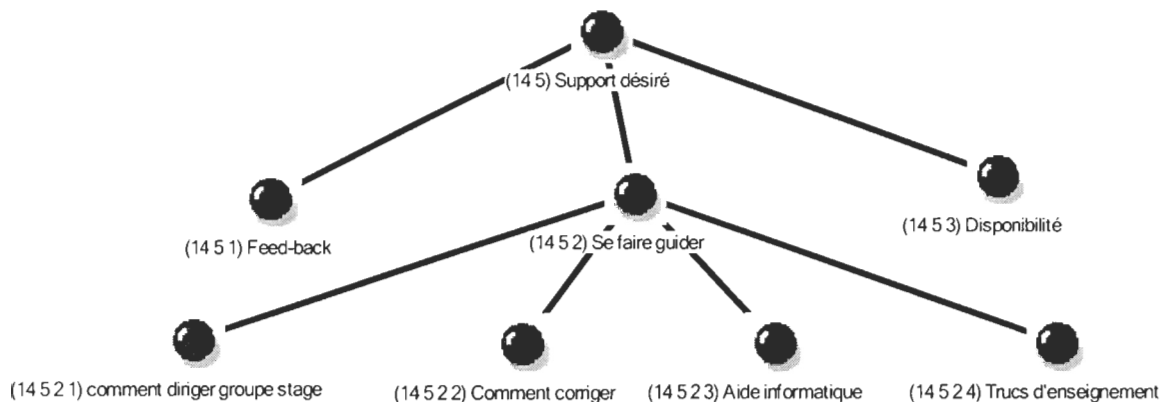


Figure 5.5 : Support désiré de la part des collègues

Trois points majeurs ressortent des propos des répondants. Tout d'abord, 10 des 12 répondants aimeraient se faire guider quant à plusieurs éléments; entre autres, quatre enseignants apprécieraient qu'on leur montre comment diriger un groupe de stage, comment superviser un étudiant qui a des problèmes, comment lui parler de ses difficultés, etc. Les répondants ne savent pas trop comment agir et aimeraient bien avoir une opinion externe.

Donc, j'aurais souhaité qu'on passe vraiment du temps, qu'on prenne une journée ou une demi-journée et qu'on m'explique c'est quoi la supervision, ce que je dois faire. Surtout ce que je dois faire dans le cas de difficulté avec les étudiants. Ça m'est arrivé d'avoir des étudiants difficultés d'apprentissage et il y en a qui ont échoué. Je considère que je n'ai pas été bien supportée là-dedans [...] Alors oui, j'aurais souhaité être moins laissé à moi-même, à mon propre jugement. (10-168)

Ensuite, quatre nouveaux enseignants auraient apprécié que leurs collègues soient plus disponibles. De cette façon, ils pourraient se sentir à l'aise de leur poser des questions. De plus, deux personnes auraient également aimé recevoir des trucs d'enseignement quant à la matière à passer en fonction des expériences ultérieures des autres enseignants.

De se faire orienter dans les endroits où les étudiants ont plus de difficulté ou plus de facilité. Avoir une idée de ce qui marche avec les étudiants. Donc, quand tu vas le donner, tu vas déjà avoir un bon aperçu de ce qui fonctionne bien. (04-182)

Deux répondants désireraient également être dirigés quant à la correction des travaux. Ils aimeraient avoir des grilles de corrections précises de façon à ce que la correction soit uniforme et non pas basée sur la subjectivité.

Moi, ce que j'aurais aimé c'est qu'on m'explique les stages, les travaux de stages. Qu'on me donne des correcteurs pour la démarche de soins avec des exemples, avec le nombre de points pour chacun des items. Moi, j'ai dû me bâtir ces outils là. J'ai fait ça moi-même. (10-168)

Pour terminer, deux personnes auraient aimé recevoir des feed-back de la part de leurs collègues pour savoir si leur enseignement est approprié. Une dernière personne aurait aimé avoir de l'aide au niveau informatique de la part de ses collègues.

6.6.6 - Discussion : Relations avec les collègues

Dans l'ensemble, les relations avec les collègues sont bonnes quoiqu'insuffisantes. Le nouvel enseignant ressent le besoin d'être encadré et c'est vers les collègues qu'il ressent le besoin de se tourner. Par contre, selon le point de vue des répondants, les autres enseignants ont peu de temps à leur consacrer. Ils vont donc chercher de l'aide comme ils le peuvent. À ce titre, 42 % des répondants ont dit que les nouveaux professeurs s'entraident beaucoup entre eux puisqu'ils vivent des situations similaires. LeMaistre et coll. (2004) mentionnent également l'aide reçue par un autre novice dans leurs travaux.

Pour favoriser leur insertion, les participants de l'étude aimeraient que les collègues plus expérimentées soient plus disponibles et encadrantes. La moitié des répondants ont même mentionné qu'ils se sont sentis laissés à eux-mêmes. Cet aspect de la recherche mérite qu'on y porte attention. La relation que le nouvel enseignant développe avec ses collègues a une influence sur l'insertion et sur la rétention. L'enseignant a besoin de support. S'il ressent un manque de temps ou de disponibilités du personnel enseignant (McAviney, 2004; COFPE, 2002; Boutin, 1999), il n'osera pas demander d'aide et se retrouvera nécessairement isolé et aura de la difficulté à s'intégrer à l'équipe (McAviney, 2004; COFPE, 2002; Boutin, 1999; Corneau, 1998; Baillauquès et Breuse, 1993). D'autres chercheurs confirment que les relations avec les collègues et les supérieurs sont insuffisantes et inappropriées (Nagel et Brown, 2003; Mearns et Cain, 2002; Friedman, 2000; Finlay-Jones, 1986). Du fait que les professeurs accompagnent six étudiants à la fois dans les milieux de stages, l'équipe professorale s'en trouve nécessairement plus grande. Ne devrait-il donc pas y avoir plus d'entraide? Trois personnes mentionnent qu'elles ont trouvé que le fait d'être un gros département ou un gros comité peut nuire aux relations entre les collègues puisque les gens ne prennent pas le temps de se connaître. Or, quatre répondants sont stressés par les différences de personnalité ainsi que la résistance aux changements de certaines collègues et quatre nouveaux enseignants trouvent stressant de devoir bâtir leur crédibilité auprès de leurs collègues. À cet effet, certains chercheurs énoncent que le peu de reconnaissance de leur travail est un facteur de stress assez important pour le nouvel enseignant (Mearns et Cain, 2002; So-Kum Tang et coll., 2001; Friedman, 2000).

Malgré tous ces éléments plutôt négatifs, 83 % des répondants ont dit avoir reçu du support et avoir eu des personnes pour les aider (remise de documents, accompagnement dans les milieux de stages). Dans d'autres recherches, les participants ont dit avoir reçu de l'aide sous diverses formes de la part des collègues par des conseils (Williams, 2003; Bédard, 2000) et des réponses à leurs questions (Bédard, 2000). Parmi les personnes qui ont soutenues ces enseignants, l'aide provenait majoritairement des collègues de travail (Bédard, 2000; Inostroza et coll., 1996). Il y a tout de même une certaine incohérence dans les résultats présentés. La majorité des novices énoncent avoir reçu du support mais ils disent également le contraire : 42 % mentionnent qu'ils ont peur de déranger et 83 % aimeraient se faire guider davantage. Faut-il en conclure qu'ils ont reçu de l'aide mais que ce support était inadéquat ou insuffisant? Si on analyse les propos des répondants, il ressort clairement que la quantité d'aide reçue de la part des collègues était jugée par la majorité comme étant insuffisante. Les nouveaux enseignants auraient apprécié qu'on leur montre comment diriger un groupe de stage, qu'on leur explique la correction des travaux, qu'on leur donne certains petits trucs d'enseignement qui fonctionnent avec les étudiants, qu'on leur donne des rétroactions sur ce qu'ils font et qu'on vienne vers eux pour leur offrir du support. De cette façon, ils seraient plus à l'aise de poser des questions et de recevoir les réponses tant attendues. Cependant, les nouveaux enseignants sont conscients que la charge de travail des collègues est également élevée et sont réticents à demander de l'aide. Pour favoriser l'insertion des nouveaux enseignants en soins infirmiers, il faut répondre à leurs besoins et il faudrait définitivement se questionner sur les moyens qui doivent être mis en place pour favoriser le partenariat entre les novices et les collègues plus expérimentées.

5.7 – Relations avec la direction

Au niveau relationnel, il convient également d'explorer la relation avec la direction. Les éléments ayant nui aux relations, les facteurs de stress ainsi que le support désiré seront analysés. Dans chacune des sections concernant les relations avec la direction, deux catégories seront abordées : DG (direction générale du cégep) et CD (coordination du département de soins infirmiers). Des propos des répondants, il ressort clairement que la

relation avec la direction est limitée. Les contacts avec la direction sont minimes et se rapportent surtout aux contrats. Peu de participants ont reçu d'aide de la direction générale. Cependant, les contacts avec la coordination du département semblent satisfaisants.

5.7.1 - Éléments ayant facilité les relations avec la direction

Pour ce qui est des éléments ayant facilité la relation avec la direction, treize passages ont été retenus concernant l'aide de la direction générale et 18 citations traitent de l'aide apportée par la coordination du département de soins infirmiers. Le tableau 5.19 représente les différents aspects analysés.

Tableau 5.19 : Éléments ayant facilité les relations avec la direction

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---------------------------------|-------------|---------------|
| DG : Ouverts | 1 | 1 |
| DG : Rencontre | 14 | 8 |
| DG : Remise de documents | 3 | 3 |
| CD : Connus | 4 | 4 |
| CD : Ouverture et disponibilité | 12 | 8 |
| CD : Encouragements | 1 | 1 |
| CD : Réponses aux questions | 1 | 1 |

Huit nouveaux enseignants disent avoir été invités à une rencontre avec la direction générale. Par contre, le moment où cette rencontre s'est déroulée varie beaucoup selon les cégeps. Certains ont eu leur rencontre lors de leur entrée au cégep, d'autres après trois ans et certains n'ont pas pu y assister puisqu'ils étaient en stage.

Ils font des réunions pour les nouveaux enseignants. Pour leur montrer comment fonctionne le cégep. Malheureusement, je n'y suis pas allé parce que j'étais en stage à ce moment-là. Je n'ai pas pu participer à ça. (06-176)

Parmi les autres éléments mis en place pour favoriser l'accueil des nouveaux professeurs, deux personnes ont dit avoir reçu des documents de la part de la direction et une autre participante a mentionné que la direction était ouverte pour répondre à ses questions.

Quant à la coordination du département, les participants de l'étude ont signalé quatre types d'aide. Tout d'abord, l'aspect ouverture et disponibilité se dégage clairement des propos de huit participants. Toujours concernant l'aide au niveau du département, quatre personnes ont précisé que le fait d'être déjà connus les avait aidés dans leurs relations avec la coordination.

Au niveau de la coordination, c'est sûr que les gens me connaissaient comme étudiante. Donc, quand je suis arrivée ici comme profs, ils avaient déjà une idée de ce que j'étais, de qui j'étais. (12-110)

Deux autres aspects ont été énoncés par les participants. Ainsi, une personne a dit avoir reçu beaucoup d'encouragements de la part des personnes qui assurent la coordination alors qu'une autre a mentionné avoir obtenu les réponses à ses questions.

5.7.2 - Éléments qui ont nui aux relations avec la direction

Il est de mise également d'étudier ce qui a nui aux relations avec la direction puisque ces éléments ont un impact direct sur l'insertion des nouveaux enseignants. C'est pourquoi les participants de l'étude ont été questionnés à ce sujet. La figure 5.6 montre les différents éléments énoncés par les participants et la façon selon laquelle ils sont classifiés.

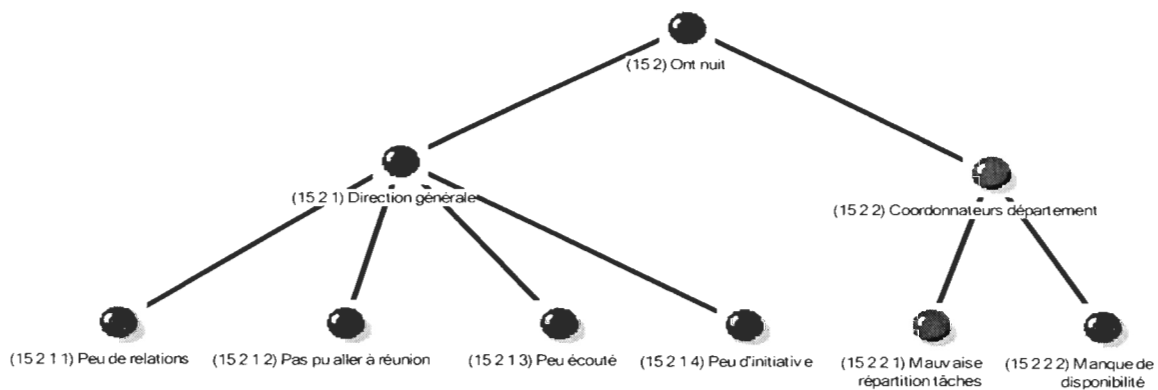


Figure 5.6 : Arbre de codification : éléments qui ont nui aux relations avec la direction

La grande majorité des éléments qui ont nui aux relations sont en lien direct avec la direction générale du collège. Vingt-et-un extraits sont présents dans les propos des 12

participants de l'étude concernant le manque de relations avec la direction générale des cégeps de la région de Québec.

Pour être franche, je ne les ai jamais rencontrés. Donc, c'est difficile de dire qu'ils ont fait quelque chose pour m'aider. (02-102)

Toujours en lien avec la direction générale, trois répondants ont dit qu'ils n'ont pas pu assister à la rencontre pour les nouveaux enseignants puisqu'ils étaient en stage. De plus, trois personnes expliquent se sentir peu écoutées par la direction pour diverses raisons.

Des fois, j'ai l'impression qu'on est plus ou moins écouté et que l'étudiant a toujours une porte de sortie. Lorsqu'on vit une situation difficile ou problématique d'échec, je trouve que la direction accepte trop facilement les défaites de l'étudiant. Si j'ai sanctionné un échec, c'est parce que j'estime que l'élève le mérite. Je trouve difficile de voir que la direction n'est pas nécessairement de notre côté et va souvent se ranger du côté de l'élève. Je ne me suis pas senti écouté à ce niveau. (03-130)

Une dernière personne exprime déplorer que le cégep n'encourage pas les initiatives. Par exemple, un participant a mentionné que certains projets pertinents pour les élèves sont bloqués faute de fonds monétaires. Une autre personne manifeste que la façon dont les tâches sont réparties peut faire en sorte de nuire à l'insertion professionnelle des enseignants.

Une fille est allée parler à la coordination. Elle disait que j'étais très débrouillarde et que la tâche que j'ai faite durant la première session, elle ne l'aurait pas faite. En plus qu'une fille habituée dise des choses comme ça et qu'on donne une tâche comme ça à une fille qui n'a jamais mis les pieds devant une classe, c'est inadmissible. Tant mieux si j'ai été capable de la faire mais j'aurais pu faire ma session et m'en aller en pleurant. J'étais très motivée à rester là. Il y en a plusieurs qui partent parce qu'ils en arrachent trop. (08-172)

5.7.3 - Facteurs de stress en lien avec la direction

Les participants ont également été questionnés par rapport aux facteurs de stress avec la direction. Plusieurs éléments sont présents dans les propos des répondants. Cependant, les facteurs de stress avec la direction ne sont pas généralisables car ils ne sont pas vécus par la

majorité des répondants de l'étude. Le tableau 5.20 représente la façon dont les données ont été encodées.

Tableau 5.20 : Facteurs de stress en lien avec la direction

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---|-------------|---------------|
| DG : Pas de facteurs de stress (pas de contact) | 5 | 5 |
| DG : Avoir une tâche de session en session | 1 | 1 |
| DG : Évaluations | 2 | 2 |
| DG : Pas de suivi | 1 | 1 |
| DG : Stabilité d'emplois | 1 | 1 |
| DG : Conflits avec les étudiants | 1 | 1 |

Encore une fois, les propos en lien avec la direction générale sont plus nombreux. À ce sujet, cinq répondants expliquent ne pas avoir beaucoup de stress avec la direction du fait du peu de relations qu'ils entretiennent. Deux participants ont manifesté être stressés par les évaluations qu'ils doivent passer.

Le seul petit stress qu'il peut y avoir, ce sont les évaluations. Quand on les rencontre pour les évaluations de professeurs, c'est stressant mais ça fait partie de l'emploi. (06-162)

Parmi les autres facteurs de stress causés par la direction générale, une personne a précisé être angoissée par le fait de ne pas savoir si elle allait avoir une tâche de session en session. Une autre trouve qu'il n'y a pas assez de suivi. Une dernière est stressée par le manque de stabilité d'emploi compte tenu qu'elle n'a pas encore son baccalauréat et qu'il s'agit de l'exigence d'emploi.

5.7.4 - Support désiré par les enseignants de la part de la direction

Quand les participants ont été questionnés sur le support qu'ils auraient aimé recevoir de la part de la direction générale, ils ont soulevé plusieurs aspects intéressants. Au niveau de l'aide désiré de la part de la coordination, ils ont été moins bavards puisqu'ils estimaient de façon positive les relations entretenues avec les coordonnateurs du département de soins

infirmiers. Leurs propos concernant l'aide désiré de la part de la direction sont présentés à la figure 5.7.

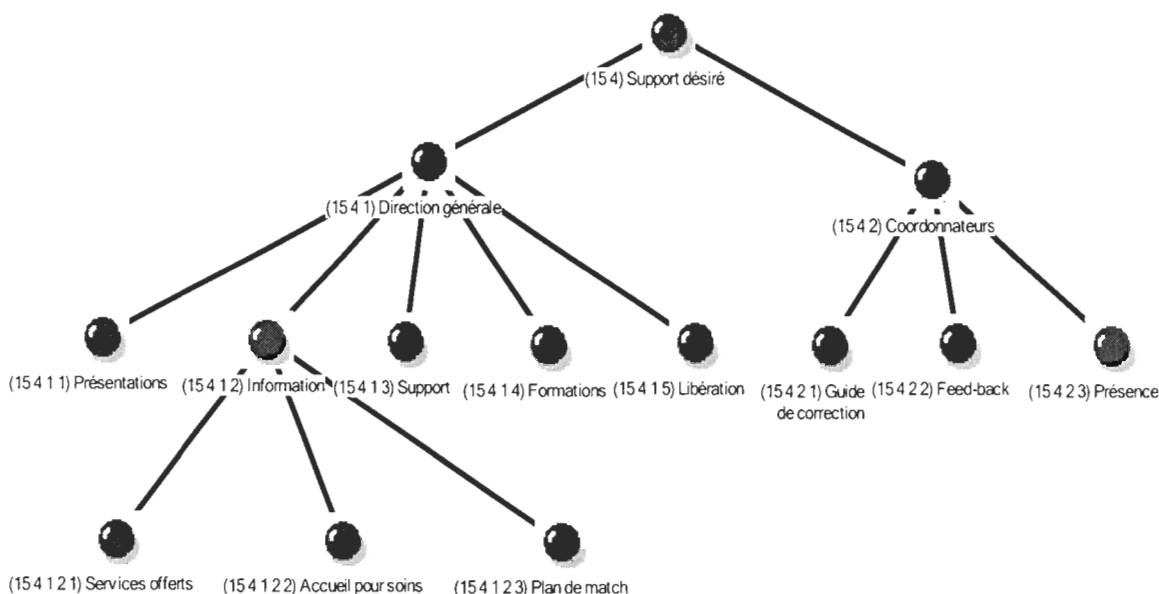


Figure 5.7 : Arbre de codification : support désiré de la part de la direction

Ainsi, la majorité du support désiré de la part de la direction concerne un besoin d'informations. À ce propos, trois éléments différents ont été retenus dans les paroles des participants. Tout d'abord, cinq personnes désirent recevoir plus d'information sur les services offerts par la direction.

J'aurais également aimé avoir de l'information sur tous les services offerts au collège, tant pour les professeurs que pour les étudiants. Je ne connais rien de ces services, l'API, la psychologue, etc. Pour moi, ç'aurait été très utile de savoir où les joindre. Alors, tout ça, j'ai appris ça par moi-même et j'aurais apprécié d'avoir de l'aide du cégep. (01-182)

Ensuite, trois personnes aimeraient recevoir davantage d'informations concernant les soins infirmiers lors de l'orientation du cégep.

J'aurai bien aimé que les journées d'information pour les nouveaux professeurs puissent cadrer avec les soins infirmiers. Ils auraient pu prévoir une deuxième rencontre dans la session de façon à ce que les professeurs qui n'avaient pas pu y assister puissent en profiter. (03-170)

Un dernier participant aurait apprécié avoir un meilleur suivi de sa situation et que le cégep le tienne au courant de ce qui s'en vient au niveau de la sécurité d'emploi.

Toujours au niveau de la direction générale, deux participants auraient désiré que les personnes ressources leur soient présentées. Deux personnes voudraient avoir plus de support et sentir qu'on est à l'écoute de leurs besoins. Dans le même ordre d'idées, deux répondants suggèrent la libération de professeurs comme personnes-ressources pour aider les nouveaux enseignants.

J'aurais aimé quelqu'un qui soit libéré pour superviser ce que je fais, pour me donner des conseils et pour pouvoir profiter de leur expertise à eux autres plutôt que de tout faire par moi-même et d'y aller par le petit peu d'expérience que j'avais. (08-172)

De même, deux personnes pensent qu'il est important que les nouveaux enseignants se sentent soutenus et que soit favorisé la formation supplémentaire.

Au niveau de la coordination du département, deux répondants expliquent qu'il est profitable de donner davantage de suivi aux nouveaux enseignants. Deux autres ont mentionné qu'il faut assurer une meilleure présence auprès des nouvelles recrues. Une dernière personne pense qu'on aurait intérêt à élaborer un guide de correction pour les travaux.

5.7.5 - Discussion : Relations avec la direction

Les participants ont exposé leurs opinions par rapport à leur relation avec la direction. Dans l'ensemble, les relations avec la coordination du département de soins infirmiers est jugée satisfaisante par les répondants. Ils ont reçu l'aide qu'ils désiraient et sont à l'aise de poser des questions. Pour ce qui est des relations avec la direction, c'est un monde différent. Ces relations sont ont été très minimales et jugées comme insatisfaisantes pour tous les participants. Certains participants ont eu comme seul contact la signature de leur contrat. Il faut définitivement se questionner sur la quasi absence de relation avec la direction. D'autres recherches confirment cette donnée et disent que dans plusieurs écoles, l'enseignant a peu de support de la part de ses collègues et de ses supérieurs (Graziano, 2005; Mukamurera, 2005; Nagel et Brown, 2003; Mearns et Cain, 2002; Friedman, 2000;

Finlay-Jones, 1986). Ceci est désolant et il est important de se questionner pour trouver des solutions.

Suite aux résultats de cette étude, il est estimé que l'aide de la part de la direction est primordiale pour favoriser l'insertion du nouvel enseignant. Il faut que les directions des cégeps favorisent les liens avec leurs enseignants. Il est inacceptable que tous les enseignants interrogés énoncent un manque de relation. Dans d'autres recherches, il ressort clairement que l'accueil de l'enseignant par l'équipe-école est primordial pour favoriser une période d'insertion réussie (LeMaistre et coll., 2004; McAviney, 2004; COFPE, 2002; Kelchtermans et Ballet, 2002; Mukamurera, 1998; Huberman, 1989). D'ailleurs, si l'enseignant se sent accueilli, il sera plus enclin à demander de l'aide et recevra le soutien nécessaire (COFPE, 2002; LeMaistre et coll., 2004).

Même si la direction générale avait de bonnes intentions et a invité 66 % des répondants à une rencontre pour les nouveaux enseignants, ils n'ont pas tenu compte du caractère particulier des soins infirmiers. La direction des collèges n'a pas pris en compte le fait que plusieurs enseignants en soins infirmiers ne pourraient pas assister à cette réunion puisque la rencontre s'est déroulée pendant leurs journées de stage. Dans les faits, seulement deux participants ont pu participer à cette rencontre. Suite à ces conclusions, il est indispensable que de telles rencontres aient lieu à un moment où les enseignants sont tous disponibles, quitte à faire une orientation différente pour les enseignants en soins infirmiers. Les directions veulent favoriser l'insertion ainsi que les relations avec les membres du personnel administratif. Par contre, ils encouragent le phénomène inverse en démontrant au nouvel enseignant qu'il n'est pas assez important pour qu'on se préoccupe d'eux.

Afin de favoriser les liens avec la direction générale, les répondants ont été en mesure d'exposer leurs besoins. Ces attentes sont multiples et touchent plusieurs aspects. Tout d'abord, les répondants sont en quête d'informations. Ils aimeraient qu'on les renseigne sur les services offerts par la direction et qu'on leur explique clairement ce qui est attendu d'un nouvel enseignant en soins infirmiers. De plus l'aspect orientation dans le milieu semble souvent être négligé. À cet effet les répondants pensent qu'il serait utile de faire un tour du

cégep lors de l'orientation et de présenter les endroits et les personnes stratégiques. À titre d'exemple, trois répondants ont mentionné que personne ne leur avait expliqué où se trouvaient les photocopieurs. Pour terminer les répondants veulent avoir plus de support. Ils s'attendent à ce qu'on soit à l'écoute de leurs besoins. Les participants ont mentionné qu'ils aimeraient qu'on favorise la formation supplémentaire, qu'on favorise les liens avec les collègues plus expérimentés et qu'on leur fournisse des rétroactions fréquentes afin de s'améliorer. Parfois ce sont de petites choses qui font la différence. À titre d'exemple, une enseignante a cherché les photocopieurs pendant près d'une heure. Lorsqu'elle a fini par les trouver, personne ne lui avait montré comment remplir sa réquisition et expliqué les délais pour recevoir ses notes de cours. Résultat : cette personne n'a pas été capable de recevoir ses notes de cours en temps. Selon le COFPE (2002), les établissements qui sont dotés de projets de formation continue adaptés aux besoins des nouveaux enseignants favoriseraient leur entrée dans la profession et rendrait le choc de la réalité un peu moins difficile.

Chapitre VI : Perspectives d'avenir et point de vue sur l'insertion professionnelle

Les participants ont été questionnés quant à l'avenir qu'ils entrevoient suite à la période d'insertion professionnelle vécue. Dans cette partie, le retour aux études, l'avenir par rapport à la situation de carrière, le point de vue des répondants relativement à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en soins infirmiers ainsi que les moyens favorisant l'intégration et la rétention au cégep seront analysés. La discussion sur les résultats est présentée à la fin du chapitre.

6.1 - Retour aux études

Tout d'abord, les participants ont été questionnés pour savoir s'ils ont effectué un retour aux études depuis leurs débuts en enseignement ainsi que les motifs ayant entouré cette décision. À ce niveau, la recherche veut aider à déterminer les besoins de formation des nouveaux enseignants. Le tableau 6.1 montre la répartition des propos des répondants quant à leur retour aux études. Certains en ont ressenti le besoin alors que d'autres pas.

Tableau 6.1 : Retour aux études

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|-------------------------------------|-------------|---------------|
| Oui, motifs du retour aux études | 10 | 10 |
| Suivi formation en enseignement | 8 | 8 |
| Suivi formation en soins infirmiers | 9 | 7 |
| Pas de retour aux études | 2 | 2 |
| Formation visée pour l'avenir | 6 | 5 |

Parmi les répondants, dix sont retournés aux études et deux n'y sont pas retournés. Dans les 10 personnes qui ont continué d'aller chercher une formation, cinq ont dit terminer leur

baccalauréat en soins infirmiers qui demeure l'exigence d'emploi au collégial, trois autres veulent étudier parce qu'elles aiment ça et veulent se perfectionner.

Oui, je continue mon bacc et je suis inscrite à l'automne à la maîtrise. Le bacc, je l'ai fait beaucoup par obligation parce que je n'y crois pas. La maîtrise, je la fais par intérêt. Je regarde aussi mon apprentissage au niveau du bacc et je pense que c'est la minorité des cours au niveau du bacc qui m'a fait progresser. Je commence une maîtrise en pédagogie avec l'université de Sherbrooke. (12-182)

Ensuite, six répondantes ont expliqué être retournées aux études en quête de nouveaux outils pour enseigner.

Je suis allé chercher cette formation parce que je manque d'outils pour donner un enseignement de qualité. Je n'ai pas de formation à ce niveau-là et je pense qu'il est important d'aller chercher des outils pour s'aider soi-même et en même temps aider les étudiants à s'améliorer. (06-184)

Huit personnes ont suivi des cours en enseignement. Deux personnes sont inscrites à la maîtrise en éducation et six autres suivent des cours sur l'enseignement collégial au niveau du certificat offert par PERFORMA associé à l'Université de Sherbrooke.

Avec PERFORMA, j'ai fait un cours sur la supervision des étudiants en stage. Moi, j'étais bien bonne en pédagogie sur les bancs d'école. Mais sur le plancher, j'avais besoin d'un peu d'aide. (09-182)

Neuf passages ont trait avec des formations en soins infirmiers. Cinq participants ont terminé ou sont donc en train de terminer leur baccalauréat en soins infirmiers.

J'ai continué à temps plein mon bac en soins infirmiers. Comme j'étudie là-dedans, je n'ai pas encore fait de cours en pédagogie. (05-188)

Moi, je fais toujours mon bacc à temps partiel. Il me reste six cours en sciences infirmières. (09-182)

Deux personnes ont commencé une maîtrise en soins infirmiers et une autre va chercher de la formation en faisant partie de différents comités et d'associations infirmières.

Les deux répondantes qui n'ont pas poursuivi leurs études disent manquer de temps puisqu'elles occupent plus d'un emploi.

Non, malheureusement. Du fait que je travaille encore dans deux endroits en même temps, ça me laisse peu de temps libre. Ce n'est pas un manque de volonté par contre. (01-190)

Cinq personnes visent des formations pour le futur. Les deux personnes qui n'ont pas encore suivi de formations font partie du nombre.

Moi, j'ai un bacc mais je pense que ce n'est pas assez. J'ai l'impression d'être arrivée comme un cheveu sur la soupe et j'ai l'impression qu'il me manque de bagages pour enseigner. Est-ce qu'on devrait exiger une autre formation? Est-ce que le baccalauréat est suffisant? Moi, je pense qu'on devrait viser au moins un certificat. C'est ce qui se rapproche le plus de mes besoins. (01-250)

Une participante veut faire une maîtrise en soins infirmiers, un autre vise un cours de troisième cycle et une autre aimerait éventuellement suivre une formation en soins infirmiers

Le doctorat, c'est pour mon projet de peut-être transférer à l'université comme professeur. (11-183)

6.2 - Perceptions par rapport à l'avenir

Les enseignants ont ensuite été questionnés sur leur perception face à l'avenir. Tout d'abord, la recherche veut explorer leurs satisfactions et leurs insatisfactions par rapport à l'enseignement compte tenu du contexte de l'insertion professionnelle : vont-ils poursuivre dans l'enseignement? Que pensent-ils de leur stabilité et leur sécurité d'emploi?

6.2.1 - Satisfactions en enseignement

Quand les répondants ont été questionnés par rapport à leurs satisfactions en enseignement, ils ont eu plusieurs choses à dire. Dans les entrevues, 31 extraits sont reliés aux satisfactions en enseignement. Ces passages se répartissent et sont présentés dans le tableau 6.2 sous six rubriques différentes. La répartition des propos des répondants y est également exposée.

Tableau 6.2 : Satisfactions en enseignement

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| Commentaires positifs de la part des étudiants | 6 | 4 |
| Voir les étudiants évoluer | 7 | 7 |
| Sentiment d'être utile | 13 | 10 |
| Conditions de travail intéressantes | 3 | 3 |
| Avoir le sentiment d'apprendre | 2 | 2 |
| Se sentir apprécié | 2 | 2 |

Tout d'abord, 13 extraits retrouvés dans les entrevues démontrent que 10 enseignants sur 12 ont le sentiment d'être utile par rapport à leur travail. Ils ont l'impression d'apporter quelque chose à la société en améliorant la qualité des infirmières formées.

De savoir que je leur apporte quelque chose, que je laisse ma trace, ça me fait le plus grand bien et m'apporte tellement de satisfactions. Pour moi, ça vaut tout l'or du monde. Au même titre qu'avoir des enfants, je veux leur inculquer quelque chose. Mes étudiants pour moi, c'est comme mes enfants. C'est vraiment pour eux que je suis là. (01-220)

J'avoue que je suis satisfaite de savoir que j'aide des gens. Ce qui me satisfait, c'est de voir les filles qui reviennent travailler avec moi sur mon département. Je me rends compte que c'est rendu des collègues de travail. Je vois dans le fond, ça à l'air niais, que j'ai été utile à la société. (07-214)

Ensuite, six répondants relatent leur satisfaction par rapport aux apprentissages des étudiants. Ils ont la perception d'aider les étudiants à atteindre leurs buts et même parfois, à les surpasser.

Il ne faut pas se le cacher, le métier d'infirmière est un métier difficile, mais très enrichissant. De voir que mes étudiants ont appris et qu'ils sont contents d'avoir appris, c'est la plus grande satisfaction pour moi. (02-198)

Puis, quatre participants expliquent que les commentaires positifs de la part de leurs étudiants leur apportent une satisfaction personnelle.

Là où je suis le plus satisfaite, c'est quand les étudiants me disent : « On a tellement appris d'affaires avec toi, on a appris à faire des liens avec toi ». Si on parle des stages, souvent les étudiants le temps qu'on est ensemble, ils trouvent ça difficile parce que je leur en demande beaucoup. Mais, quand le

stage est terminé, il me dit toutes: « Je suis tellement contente, j'ai tellement appris avec toi. J'ai tellement vu des affaires, j'ai fait des liens». (10-218)

Trois enseignants sur 12 disent être satisfaits des conditions de travail. L'autonomie dans le travail ainsi que les fins de semaine à la maison sont appréciées par les répondants.

C'est un travail qui est beaucoup autonome et j'aime beaucoup l'autonomie que ça me procure. Ça me permet de gérer mes affaires moi-même. (05-220)

Deux personnes se sentent appréciées et deux autres disent que ça leur permet de garder leurs connaissances à jour.

6.2.2 - Insatisfactions en enseignement

Une étude sur l'insertion professionnelle ne serait pas complète si on négligeait les insatisfactions des nouveaux enseignants face à leur nouveau travail. Ces données peuvent éventuellement aider à élaborer des pistes de solution pour favoriser la période d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Dix sources d'insatisfaction ont été identifiées par les répondants et sont présentées dans le tableau 6.3.

Tableau 6.3 : Insatisfactions en enseignement

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| N'aime pas le travail de bureau | 1 | 1 |
| Réunions trop longues | 1 | 1 |
| Réticences de la part des collègues de travail | 5 | 3 |
| Charge de travail lourde | 4 | 4 |
| Mauvaise évaluation des apprentissages | 1 | 1 |
| Instabilité par rapport au travail | 2 | 2 |
| Présence d'étudiants non motivés | 1 | 1 |
| Travail solitaire | 1 | 1 |
| Problèmes de grève | 2 | 1 |
| Climat de travail | 1 | 1 |

Tout d'abord, la réticence de la part de certaines collègues quant au changement a été notée. Trois répondantes l'expliquent dans cinq extraits différents. Ces participantes estiment que certaines collègues plus anciennes sont résistantes aux changements et se sentent menacées par l'arrivée de nouveaux enseignants.

Ce qui a été difficile, c'est la conviction que les anciennes possédaient la vérité. La résistance au changement également. Ça a été difficile aussi parce que les anciennes ont vécu beaucoup, elles se sont senties envahies par les nouveaux professeurs parce qu'il y a eu énormément de nouveaux profs engagés en même temps. Les perceptions et les besoins de ces anciens enseignants ne sont pas les mêmes que nous les jeunes. Avec le temps, j'ai pu constater qu'il y a beaucoup de guerres de clans, de guerres de pouvoir. (10-136)

Ensuite, le tiers des nouveaux enseignants interrogés ont noté que la charge de travail demeure importante. Même lorsqu'ils ont acquis une certaine expérience, l'investissement requis de leur part pour diriger un groupe de stage, pour les corrections ainsi que pour la préparation de cours est considéré comme important.

Je trouve qu'on n'a jamais fini. C'est ce que j'aime moins de l'enseignement. Même les soirs et les fins de semaine, il y a toujours de la correction, des cours à monter. En plus, je dois faire des heures de tutorat. C'est ce que je trouve vraiment plus difficile. J'ai l'impression de ne pas être en congé lorsque je le suis. Des fois, j'aimerais avoir l'impression de pouvoir me permettre de me reposer alors que j'ai souvent tendance à toujours me demander de travailler pour performer. Je dois préparer mes cours, mes examens, j'ai de la correction et ça ne finit plus. (02-202)

Le travail qui ne finit jamais. On a toujours de quoi à faire, l'ordinateur, les messages, on dirait qu'on n'arrête jamais. On ramène tout maison on a comme jamais fini, on n'est jamais... (12-218)

Deux personnes ont également expliqué que l'instabilité par rapport au travail leur apportait de l'insatisfaction. Ils n'apprécient pas de ne jamais savoir ce qui va se passer à la prochaine session.

C'est surtout de ne pas savoir si je vais travailler la session prochaine. L'incertitude que ça engendre, disons que je pourrais m'en passer. Ça me dérange toujours de savoir à la dernière minute ce que je vais faire. (05-224)

Comme certaines entrevues se sont déroulées suite à la grève des étudiants, un enseignant a mentionné à deux reprises que les réaménagements d'horaires reliés à la grève lui ont fait vivre de l'insatisfaction.

De ce temps-là, je trouve qu'on est pris avec les problèmes de grève. Ça, je trouve ça bien tannant. C'est peut-être le milieu syndical qui fait ça. On a comme beaucoup de problème et ça vient briser l'horaire pas mal. Ça, ça amène des insatisfactions. (11-219)

Parmi les autres extraits retenus, une personne n'apprécie pas le travail de bureau, une autre est insatisfaite par les réunions trop longues qui ne répondent pas à ses besoins. Cette enseignante voudrait que les choses bougent et que les opinions de tous soient considérées. Une enseignante juge que l'évaluation des apprentissages des étudiants en stage est incomplète et manque d'uniformité puisque chacun évalue à sa manière sans cadre fixe. Un répondant se dit également insatisfait de la présence d'étudiants non motivés dans les classes, une personne trouve son travail solitaire et une dernière répondante trouve que le climat de travail n'est pas toujours idéal car il n'y a pas de procédures à suivre et que les réaction des enseignants sont différentes par rapport aux même comportement d'un étudiant.

6.2.3 - Comment les nouveaux enseignants se voient dans l'avenir

Les nouveaux enseignants ont été questionnés quant à leur avenir. La recherche veut vérifier si les répondants pensent demeurer dans l'enseignement et quels sont les projets qu'ils envisagent pour le futur. Le tableau 6.4 démontre l'arbre de codification en lien avec cette question ainsi que la répartition des propos des répondants. On peut voir que plusieurs se questionnent quant à leur avenir dans l'enseignement.

Tableau 6.4 : Visions pour l'avenir

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---------------------------|-------------|---------------|
| Dans l'enseignement : Oui | 11 | 8 |
| Autres projets | 10 | 6 |
| En questionnement | 7 | 4 |

Huit enseignants sur douze pensent continuer à enseigner. Quelques personnes l'ont même mentionné à plus d'une reprise. Sur ces huit personnes, trois se disent ambiguës quant à leur avenir à long terme dans la profession.

Je me vois dans l'enseignement encore pour plusieurs années. Mais, je ne me vois pas finir ma vie ici. (05-204)

Moi, je pense que je vais rester dans l'enseignement. Je vais peut-être compléter avec un petit peu d'expérience terrain pour ne pas perdre la main pendant les étés. J'ai des opportunités qui s'offrent à l'université. J'aime beaucoup quand même ce que je fais au cégep. C'est une remise en question. (11-199)

Aucun répondant n'est prêt à renoncer à l'enseignement pour l'instant mais plusieurs sont en questionnement. Quatre enseignants se questionnent donc quant à leur avenir en enseignement et envisagent un retour à l'hôpital.

Bonne question, c'est une question que je me pose souvent. Je ne le sais pas. L'enseignement, c'est quelque chose que j'aime bien. Mais, j'aime encore le côté pratique de ma pratique hospitalière avec mes patients. Personnellement, je ne suis pas encore prête à perdre ce côté-là. Je pense que c'est souvent ce que les étudiants apprécient. Ils aiment qu'on soit à jour, qu'on puisse leur donner des exemples concrets. Pour le moment, c'est clair que je veux continuer à faire les deux et je pense que ça va rester comme ça pour un certain temps. Je ne suis pas prête à laisser tomber le centre hospitalier ni l'enseignement. (02-186)

Je ne le sais pas, c'est la question que je me pose présentement. Si je pense aux conditions salariales versus les congés, je préfère l'enseignement pour être avec mes enfants, avec ma famille. Mais au niveau challenge, au niveau travailler sur l'adrénaline et que les journées passent vite à l'ouvrage, je pense à l'urgence. Alors je suis confrontée. Alors, où je me vois, je ne le sais pas encore. (09-198)

Il est curieux de voir que la moitié des répondants ont d'autres projets professionnels pour le futur. Ceci témoigne du fait que malgré que certaines personnes pensent continuer à enseigner, à long terme, elles ont également des projets différents. Parmi ces projets, trois personnes parlent de projets à l'hôpital, une répondante aimerait essayer les CLSC, une autre parle de poste de gestion au cégep et une dernière aimerait faire de la recherche.

À l'hôpital, j'ai essayé d'être infirmière-chef. Je ne sais pas si l'aspect gestion pourrait m'intéresser. J'aimerais peut-être créer des projets à l'hôpital, mettre des projets sur pied pour les infirmières. Concrètement, pour l'instant, je n'ai aucuns projets particuliers. (01-232)

6.2.4 - Stabilité et sécurité d'emploi

La recherche veut aider à déterminer si les participants sont inquiets face à leur sécurité et stabilité d'emploi. En effet, les participants étaient questionnés à ce sujet. Le tableau 6.5 démontre l'arbre de codification utilisé pour analyser cette question. 11 extraits ont été retenus pour chacun des éléments de réponse. L'analyse des propos des répondants en dira donc plus à ce sujet.

Tableau 6.5 : Stabilité et sécurité d'emploi

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| Inquiets par rapport à la stabilité et sécurité d'emploi | 11 | 5 |
| Pas inquiets par rapport à la stabilité et sécurité d'emploi | 11 | 7 |

Cinq participants de l'étude se disent inquiets quant à leur sécurité et stabilité d'emploi. C'est donc près de la moitié des répondants qui sont inquiets à ce niveau. Comme mentionné précédemment, une seule personne a obtenu sa permanence.

Présentement j'ai réussi à avoir des congés à l'hôpital mais je ne sais pas combien de temps ça va durer. On me demande mon bacc pour la permanence mais comme je dois travailler à deux endroits c'est difficile d'avancer. Le fait de ne pas avoir de stabilité me ralentit beaucoup au niveau de mon perfectionnement. S'ils n'étaient pas satisfaits de ce que je fais, ils ne m'auraient pas réengagé. Donc, j'aimerais avoir une stabilité qui me permettrait de vraiment m'investir ici. (04-214)

Je dirais que c'est un gros point négatif. C'est stressant. Je ne sais jamais ce qui va m'arriver la session prochaine. Souvent, je connais ma tâche une semaine à l'avance. Quand on a des cours à monter, disons que le délai est court. (05-208)

Les sept autres nouveaux enseignants ne se disent pas inquiets pour leur sécurité d'emploi. Une participante a obtenu sa permanence, trois autres répondants l'entrevoient pour bientôt

et les trois derniers occupent plus d'un emploi et savent qu'ils vont nécessairement travailler soit à l'hôpital, soit au cégep ou même les deux s'il y a moins de travail dans l'enseignement.

Je suis comme sur le point d'avoir ma permanence. Possiblement l'année prochaine, je suis rentrée au bon moment. Je ne suis pas vraiment inquiète de mon avenir ici. (07-202)

6.3 - Choisiraient-ils l'enseignement à nouveau?

La question suivante dans l'entrevue cherchait à déterminer si les enseignants choisiraient à nouveau l'enseignement s'ils étaient au courant de ce qui les attend au niveau de leur insertion professionnelle. Le tableau 6.6 représentent les propos et la répartition des extraits selon le schéma de codification.

Tableau 6.6 : Choisir l'enseignement à nouveau

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|---|-------------|---------------|
| Choisiraient l'enseignement à nouveau | 11 | 11 |
| Ne choisirait pas ou ne sait pas si choisirait enseignement à nouveau | 1 | 1 |

La très grande majorité des participants, soit 11 sur 12, choisiraient à nouveau l'enseignement si on leur en donnait l'occasion. Ces résultats sont intéressants puisque malgré les difficultés rencontrées lors de leur période insertion professionnelle, si ces enseignants savaient exactement dans quoi ils s'embarquent, ils feraient le même choix. Trois personnes citent les conditions de travail qui sont meilleures au cégep comparativement aux hôpitaux. Six autres disent qu'elles s'accomplissent et les deux dernières disent tout simplement qu'elles aiment leur travail.

Et oui, je rechoisirais l'enseignement pour ce que ça m'apporte. Je pense que ça ouvre des portes, on apprend plein de choses sur soi-même et aussi sur nos capacités. Comme je l'ai dit tout à l'heure, comme infirmière, je me trouve bien meilleure que je ne l'étais avant que je ne commence à enseigner. L'enseignement m'apporte énormément et j'essaie d'intégrer cela

à ma pratique infirmière. Alors oui, je choisirai encore enseignement. (01-236)

Oui, c'est certain. Comme je le disais tantôt, je sens vraiment que je me réalise et que ma vie prend un tournant. Quand je viens ici, je ne me sens pas que je viens travailler. C'est quelque chose que j'aime et qui me valorise beaucoup. Ça me fait avoir d'autres aspects que je ne voyais pas avant. C'est quelque chose de nouveau et j'aime beaucoup la nouveauté. Transmettre une passion, pour moi, je me sens bien là-dedans. (05-236)

La dernière participante est indécise quant à savoir si elle ferait le même choix à nouveau. Dans un extrait, elle dit qu'elle ne pense pas qu'elle ferait le même choix et dans un autre elle dit qu'elle ne sait pas.

Je ne le sais pas. Moi, je m'étais toujours dit que l'enseignement ne m'intéressait pas. Pour avoir fréquenté un beau-père qui était enseignant et qui ramenait des examens et de la correction à la maison, je m'étais dit que je ne voulais pas un emploi qui viendrait déranger ma vie de famille. Si on me rappelait demain matin, je ne pense pas que je retournerais passer l'entrevue. J'ai beaucoup de satisfaction, mais je me rends compte que c'est beaucoup d'ouvrage et de temps. (02-214)

Maintenant je suis dedans et je continue, mais je ne pense pas que je m'embarquerais à nouveau si je savais dans quoi je m'embarquais. (02-214)

6.4 - Point de vue des enseignants relativement à l'insertion des nouveaux enseignants en soins infirmiers

Les participants ont ensuite été questionnés pour explorer leur point de vue sur l'insertion des nouveaux enseignants en soins infirmiers. Cette section vise à faire la lumière sur plusieurs aspects de l'insertion professionnelle selon leur vision : la façon dont on engage et affecte les nouveaux enseignants aux différentes tâches, l'évaluation des enseignants à statut précaire ainsi que les implications et les conséquences d'être nouveau dans le quotidien.

6.4.1 - Façon dont on engage et affecte les nouveaux enseignants aux différentes tâches

Par rapport à l'engagement et à l'affectation aux différentes tâches, 21 passages ont été repérés dans les entretiens. Les 21 éléments ont été classifiés selon le tableau 6.7 et ils se répartissent comme suit.

Tableau 6.7 : Engagement et affectation

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| Test de français mal adapté à la réalité | 3 | 3 |
| Engagement et affectation souvent à la dernière minute | 6 | 5 |
| Commentaires sur l'entrevue | 4 | 4 |
| Tâches attribuées par ancienneté pas par compétence | 6 | 5 |

Cinq participants ont dit que les jeunes enseignants sont souvent engagés à la dernière minute. Ils estiment que la direction devrait essayer de prévoir plus efficacement les besoins d'effectifs de façon à diminuer le stress de l'attente qui revient à chaque session.

Je trouve qu'il n'y a pas de vision. On éteint les feux. Lorsqu'on éteint les feux, on ne peut pas avoir une qualité exceptionnelle d'enseignement. Je vous donnerai l'exemple d'une image qu'on connaît: «La force d'une chaîne est égale au plus faible de ses maillons». Lorsqu'on a un professeur qui arrive à la dernière minute, son enseignement ne peut pas être d'une qualité supérieure. Malheureusement, ça donne des enseignements qui sont souvent pénibles pour les étudiants. (03-186)

Pour ce qui est des tâches, je trouve un peu difficile de toujours savoir à la dernière minute notre tâche pour la prochaine session. C'est stressant surtout quand on a demandé des congés à l'hôpital pour pouvoir enseigner. (05-192)

De plus, cinq répondants déplorent le fait que les tâches sont souvent attribuées par ancienneté plutôt que par compétence. De par ce fait, les novices se retrouvent à enseigner de la matière avec laquelle ils ne se sentent pas compétents. À titre d'exemple, une personne avec une grande expertise en soins palliatifs s'est retrouvée à donner des cours de médecine-chirurgie.

Pour ce qui est de l'affectation à différentes tâches, ben là, on est pris avec un milieu qui est syndical. Puis, ça vient comme bloquer un peu le bon

fonctionnement. C'est sûr que les gens qui sont plus anciens choisissent par intérêt, des derniers ne choisissent pas vraiment. Ils prennent ce qu'il reste. Donc, ça, je pense que c'est un problème parce que les gens ne seront pas nécessairement compétents pour donner ce qui reste. Je regarde les derniers qui ont été engagés, on n'en a eu une qui est hyperspécialisée en soins palliatifs. Puis, elle donne de la médecine-chirurgie en deuxième session plutôt que de donner le cours de soins palliatifs en cinquième et sixième session. Si ce n'était pas du syndicat, je pense qu'on pourrait donner des cours plus par intérêt et par compétence. Présentement, les premiers choisissent par intérêt et les derniers choisissent dans ce qui reste. (11-187)

Pour ce qui est de l'entrevue d'embauche, quatre répondants en ont parlé de façon différente. Un répondant dit que les entrevues s'accordent bien avec la réalité du travail, deux les trouvent difficiles et une dernière personne dit seulement que c'est un point négatif.

Toujours en lien avec l'embauche, le test de français est jugé inadéquat par trois nouveaux enseignants.

Il y a une chose que je trouve dommage par rapport aux règles d'embauche. Moi, je suis bonne en français, mais j'ai trouvé le test de français très peu adapté. Entre autres, je sais qu'ils ont perdu un excellent candidat. J'ai un collègue de travail à l'hôpital qui s'est présenté et il s'est vu refuser l'emploi au profit d'un autre collègue où le test était différent et mieux adapté. Il a passé le deuxième test avec de très bons résultats alors qu'ici, il a échoué. J'ai également entendu dire qu'ils avaient perdu d'autres excellents candidats avec ça. (01-194)

6.4.2 - Évaluation des enseignants

Les répondants ont ensuite été interrogés sur l'évaluation des enseignants. Le tableau 6.8 démontre la codification et la répartition des propos des répondants. Comme le tableau en témoigne, très peu d'enseignant ont été évalués jusqu'à présent. Fait encore plus troublant, il semblerait qu'un des cégeps n'offre aucune possibilité de se faire évaluer. Les participants veulent apprendre et s'améliorer mais il faut tout de même leur en donner la chance.

Tableau 6.8 : Évaluation des enseignants

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| Ont déjà été évalués | 8 | 4 |
| N'ont pas eu d'évaluation de rendement | 8 | 8 |
| Commentaires sur le fonctionnement des évaluations | 4 | 3 |
| Suggestions pour l'évaluation des enseignants | 6 | 6 |

Parmi les enseignants interrogés, quatre ont déjà eu une évaluation soit par les étudiants ou par la direction. Pour ces quatre enseignants, l'expérience semble avoir été positive.

J'ai beaucoup apprécié la rencontre du CIREP. C'est une évaluation de la part des étudiants. Ça m'a surprise d'avoir autant de commentaires positifs. Je ne m'attendais pas à ça. Ça, ça a été aidant pour moi parce que je ne savais vraiment pas ce que les autres pensaient de moi. Je ne connaissais pas ma valeur en tant qu'enseignante. [...]J'ai aimé cette rencontre. Je me suis sentie écoutée. C'est la première fois qu'on me demandait en tant qu'enseignante comment je me sentais, comment ça allait. J'ai apprécié qu'on pense à me demander comment ça allait depuis trois ans. C'est la première fois que quelqu'un de la direction prenait le temps de parler avec moi. (01-182)

Par contre, huit nouvelles recrues n'ont toujours pas été évaluées. Il y a même un cégep qui ne fait aucune évaluation à ses enseignants. Toutes ces personnes trouvent dommage de ne pas avoir été évaluées. C'est difficile de s'auto-évaluer pour s'améliorer quand on exerce un métier dont on connaît peu les différentes facettes.

L'évaluation des enseignants à statut précaire. Ça veut dire quoi ça? On est jamais évalués. Moi, à ma première session, me trouvant tellement incompétente, je suis allée voir mes coordonnateurs parce que je pensais que c'était mes supérieurs. [...]C'est laissé à la bonne foi de chacun de s'améliorer et de se rendre compte de ses propres faiblesses. J'ai demandé à être évaluée parce que je trouvais que ça n'avait pas d'allure. Dans ma première session, j'ai eu seulement une fin de semaine de congé et je me disais que j'avais peut-être quelque chose qui ne marchait pas. On m'a répondu qu'il n'y avait pas d'évaluation. (10-194)

Il n'y a pas d'évaluation au cégep. Une fois, je corrigeais un examen avec un autre professeur plus ancien. Je lui ai demandé qui allait m'évaluer, à qui je dois donner des comptes. Elle m'a dit qu'il n'y avait pas personne qui allait m'évaluer. Quand qu'ils n'ont pas de plaintes, pas de problème, c'est que tout va bien. Je sais que le travail que je fais est de qualité mais, ils

pourraient très bien engager quelqu'un qui fait n'importe quoi. Ça prendrait du temps avant de le démasquer et c'est les étudiants qui en souffriraient les conséquences. (08-200)

Pour les enseignants ayant été évalués, la chercheuse demandait leur opinion sur le fonctionnement de l'évaluation. Pour trois d'entre eux, ils ont été évalués par les étudiants et ont été rencontrés par la direction ensuite pour échanger sur les aspects positifs de leur enseignement et sur les points à améliorer. Dans un cégep, une enseignante a aussi fait une auto-évaluation qui est comparée à celle des étudiants pour en faire ressortir les similitudes.

C'est un comité où chacun des enseignants doit être évalué au moins une fois par trois ans, soit en cours théoriques, en stage ou les deux. Le comité CIREP fait une évaluation écrite et te fait remplir un questionnaire pour voir ce que toi tu considères comme étant tes points forts, tes points faibles et les choses que tu voudrais améliorer. Et, ils comparent ces éléments avec ceux obtenus auprès des étudiants. C'est un questionnaire qu'ils font passer auprès des étudiants. On analyse ensemble les points à améliorer et l'orientation à prendre. (01-182)

Pour la dernière enseignante qui a été évaluée, elle doit remettre ses plans de cours et détailler le nombre d'heures consacrées à l'enseignement. Dans son cégep, il est aussi possible d'être évalué par les étudiants si on le désire.

L'évaluation se fait de la même manière pour les enseignants à statut précaire que pour les autres enseignants. Ils ne sont pas vus à part. C'est fait un peu par papier. La directrice adjointe aux études peut nous demander nos plans de cours et d'écrire combien d'heures on a consacré. De tout écrire ce qu'on fait avec les étudiants, nombre d'heures de laboratoire, nombre d'heures de rencontres individuelles. C'est pour voir si on n'est pas juste entrain de donner des cours et qu'après ça on s'en retourne chez nous. Si on veut une évaluation des étudiants, on peut le faire mais c'est personnel à chacun. (09-190)

Tous les participants à l'étude ont été questionnés quant à leurs suggestions pour avoir une évaluation pertinente qui les aiderait à s'améliorer. La moitié des répondants ne savent pas trop ce qui peut être amélioré. Trois personnes sur six pensent qu'il serait intéressant d'être évalué par quelqu'un du secteur, soit un autre professeur en soins infirmiers.

L'évaluation du collège se base sur l'opinion des étudiants. Je pense que l'idéal serait d'être évalué par un autre professeur en soins infirmiers qui a beaucoup d'expérience. Cette personne pourrait assister à mon cours avec

une grille. Il pourrait cocher les critères auxquels je réponds et identifier les éléments à améliorer. (05-196)

Parmi les autres suggestions, un répondant dit qu'on devrait s'assurer que les enseignants sont évalués régulièrement de façon à fournir un enseignement de qualité aux étudiants et un autre dit qu'il faut faire l'évaluation de façon positive pour former les individus plutôt que de les rabaisser.

6.4.3 - Implications et conséquences d'être nouveau au quotidien

Les nouveaux enseignants étaient interrogés pour savoir ce que ça implique d'être nouveau au quotidien. Le but de cette question est de déterminer à quoi peuvent s'attendre les nouveaux enseignants qui décident de s'engager dans l'enseignement. Le tableau 6.9 démontre l'arbre de codification utilisé pour classifier les 19 éléments de réponse qui ont été répertoriés.

Tableau 6.9 : Implications d'être nouveau au quotidien

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| Instabilité d'emploi | 5 | 4 |
| Il faut s'impliquer dans plusieurs comités | 5 | 5 |
| Incompréhension des réunions départementales | 1 | 1 |
| Opinion des jeunes pas importante pour les anciens | 3 | 3 |
| Gêne auprès des collègues | 1 | 1 |
| Conséquences sur la vie personnelle | 4 | 2 |

Tout d'abord, lorsqu'on est nouveau, il faut s'impliquer, prouver aux autres qu'on est en mesure de faire le travail. Cinq participants ont énoncé ce point mais deux ont précisé également qu'il est difficile de s'impliquer compte tenu de la charge de travail.

Étant donné que les gens ne possèdent pas de beaucoup d'outils et qu'ils sont mal orientés dans le cégep, ils doivent apprendre beaucoup de choses. Donc, avant de se sentir à l'aise et d'avoir le goût de s'impliquer, ça prend du temps parce qu'on n'est pas à l'aise avec les différents aspects qu'on devrait connaître. (03-194)

Pour quatre répondants, être un nouvel enseignant implique de l'instabilité. Les novices ne savent pas à quoi s'attendre de session en session. Vont-ils avoir une tâche? Si oui, travailleront-ils à temps complet? Seront-ils dans le même comité de cours? Si oui, vont-ils pouvoir enseigner la même matière?

Ça implique une instabilité du fait que je ne sais jamais où je vais me retrouver d'une session à l'autre. Dans quel comité je vais me retrouver? Est-ce que je vais pouvoir donner des cours que j'aime? Est-ce que je vais être compétente dans les cours que je vais donner? Est-ce que je vais avoir une tâche à temps complet pour la prochaine session? Chaque session, c'est un recommencement. Pour moi, le comité c'est important. Je ne voudrais pas être contrainte d'accepter n'importe quelle tâche dans laquelle je ne serais pas à l'aise. (01-200)

Trois répondants estiment que l'opinion des jeunes n'est pas prise au sérieux par les collègues plus anciennes. Ils donnent leurs opinions par rapport à certains problèmes qui surviennent avec les étudiants mais ont l'impression de ne pas être écouté.

On se fait souvent dire qu'on à la flamme du nouveau de vouloir changer les choses et que les choses ne se changent pas. Ça, je trouve ça un petit peu plate de voir cette philosophie là. (12-194)

Deux participants trouvent qu'il y a des conséquences sur leur vie personnelle. Selon eux, les novices vivent plus de stress, sont plus fatigués, sont plus irritables, ont moins de temps pour les loisirs et se découragent.

6.5 - Comment favoriser l'intégration au milieu de travail ainsi que la rétention des nouveaux enseignants en soins infirmiers

Pour terminer l'entretien, les nouveaux enseignants ont été interrogés pour obtenir leur opinion sur ce qu'on peut faire pour faciliter l'insertion et la rétention des nouveaux enseignants.

6.5.1 - Insertion

Pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, les répondants de l'étude ont plusieurs suggestions. En effet, 27 passages ont été identifiés à ce sujet dans les entretiens. La figure 6.1 démontre les différents éléments abordés par les participants.

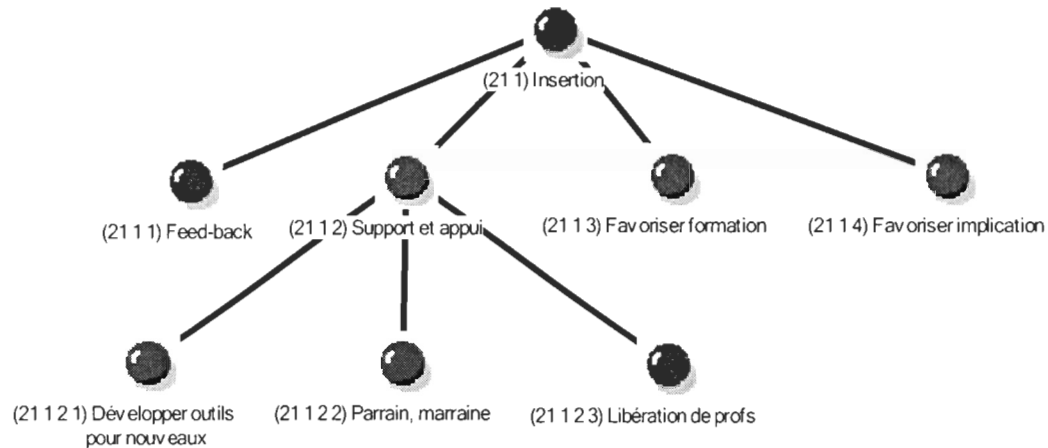


Figure 6.1 : Éléments pour favoriser l'insertion professionnelle

Deux enseignants ont mentionné qu'ils pensent que c'est important de donner une rétroaction aux nouvelles recrues de façon à faciliter leur insertion dans le milieu. Ils apprécieraient qu'on leur dise ce qu'ils font bien et qu'on leur explique leurs erreurs et comment s'améliorer.

En fait, je pense que la direction, les responsables du comité ainsi que les collègues ont un rôle à jouer en soins infirmiers. Il est également important de recevoir des feed-back positifs. (01-242)

Selon les propos des répondants, il faut offrir davantage de support et d'appui aux nouveaux enseignants. Au niveau du support, les répondants avaient plusieurs idées à soumettre. Ils veulent que leurs pairs soient plus disponibles pour donner de l'information. Ils aimeraient également recevoir des formations de toutes sortes. À titre d'exemple, ils trouveraient intéressants d'avoir une formation sur la gestion d'un groupe de stage.

Je pense qu'il faut aussi être plus que juste disponible. Je pense qu'il faut aller au devant des nouveaux et leur donner de l'information. Pas pour leur donner une écorchure aigüe mais vraiment pour les saturer d'informations. S'ils n'en ont pas de besoin, ils ne sont pas obligés de la prendre. Par contre, il ne faut pas qu'ils aient à venir la demander tout le temps je pense. (11-235)

De plus, cinq enseignants pensent qu'il faut élaborer des outils pour favoriser l'intégration des nouveaux. Ils pensent entre autres que l'aspect des stages est négligé et mériterait d'être exploité.

Aussi, il faut développer des outils pour les nouveaux enseignants et favoriser l'implication dans plusieurs projets qui ne sont pas compris dans la tâche. (03-222)

Trois personnes ont également mentionné que le tutorat pourrait être aidant et que les gens auraient moins l'impression de déranger. Si une personne était assignée à un novice et que cette personne avait du temps libre de prévu dans sa tâche pour soutenir ce nouvel enseignant, les participants disent qu'ils se seraient sentis plus à l'aise d'aller poser des questions et qu'ils auraient moins eu l'impression de déranger.

Au niveau de favoriser l'insertion, je dirais que le principe de tutorat comme je parlais tantôt, je pense que c'est quelque chose qui pourrait être très facilitant. En étant en tutorat, tu n'as pas vraiment l'impression de déranger. Tu sais que la personne est là pour toi. Un tutorat pour tout ce qui est des balises, des règles et au niveau de comment on fait les choses. C'est un peu tout ça. Je pense que ça serait important que ce soit quelqu'un en soins infirmiers avec des guides. (12-234)

Deux enseignantes pensent que si le cégep offrait des libérations, les enseignants plus compétents seraient disponibles pour aider les nouvelles recrues.

Au niveau de l'insertion, on pourrait libérer certains professeurs pour faciliter l'insertion des nouveaux enseignants. (02-218)

Pour favoriser l'insertion, cinq personnes pensent qu'il faut également prioriser la formation supplémentaire et tenir compte du caractère particulier des soins infirmiers.

Je pense qu'il faudrait investir à être aidant au niveau des cours. On veut que les enseignants se forment mais on leur donne peu de disponibilité pour le faire. Je pense qu'il faudrait investir au niveau du soutien à la formation. (04-250)

Selon deux répondants, l'implication des nouveaux dans certains projets faciliterait leur insertion et favoriserait les liens avec les collègues plus anciens.

Aussi au niveau présence au collège, je pense que plus tu es présent, plus tu peux impliquer et apprendre. J'ai appris bien des choses à en parler avec les autres. C'est souvent en entendant parler tous les autres profs que tu te développes. (12-186)

6.5.2 - Rétention

Ce n'est pas tout d'aider à l'intégration, il faut également trouver des moyens pour favoriser la rétention du personnel de façon à avoir un enseignement de qualité. Voici ce que les participants ont rapporté comme suggestions à ce sujet. Vingt extraits d'entrevues ont été subdivisés. Le tableau 6.10 représente la répartition des propos des répondants selon les différentes catégories retenues.

Tableau 6.10 : Éléments pour favoriser la rétention des nouveaux enseignants

| Codes et mots-clés | N. Passages | N. Répondants |
|--|-------------|---------------|
| Offrir stabilité dans les comités | 3 | 3 |
| Meilleure collaboration avec les milieux hospitaliers | 5 | 3 |
| Donner tâches à l'avance | 13 | 10 |
| Offrir salaire plus compétitif avec celui de l'hôpital | 2 | 2 |
| Congés maladie plus accessibles | 1 | 1 |

Trois points sont ressortis au niveau des conditions de travail. Tout d'abord, pour favoriser la rétention du personnel, il faut être en mesure d'offrir des contrats à l'avance. Dix enseignants pensent que ce serait facilitant pour les nouveaux enseignants.

Premièrement, je pense qu'il faut offrir des contrats à l'avance et faire mieux que ce qui se fait présentement. On nous demande d'être disponibles mais en même temps, on ne nous offre aucune garantie. C'est difficile de prendre la décision de prendre un congé sans solde à l'hôpital sans être certain d'avoir du travail au cégep. (05-240)

Pour favoriser la rétention, je dirais qu'il faut être capable de leur donner du travail, c'est sûr. Il faut prévoir à l'avance qu'on va avoir besoin de toi. C'est certain que pour avoir de la rétention au niveau des professeurs, il faut leur donner de l'emploi. (06-238)

Au niveau du salaire, deux personnes ont noté que les avantages salariaux dans les hôpitaux comparativement à ceux du cégep font en sorte que plusieurs décident de retourner dans les milieux hospitaliers.

Ça a peut-être l'air simple, mais le salaire joue un rôle à mon avis. Il y a une bonne différence entre le salaire d'un enseignant et d'une infirmière en

milieu hospitalier. En ce qui me concerne, c'est environ 10 000 \$ de différence par année. Il faudrait peut-être voir à ça. (01-240)

Un enseignant pense également qu'il est difficile de prendre des congés de maladie sans que les étudiants ne soient pénalisés.

Je trouve également inconcevable qu'on ne puisse pas prendre de congés de maladie. La seule fois où je me suis senti mal, si je n'étais pas allé, les étudiants n'auraient pas eu de cours donc, n'auraient pas couvert la matière. Je me suis donc senti obligé d'y aller et si j'étais resté chez moi, je me serais senti coupable. (04-250)

Dans un deuxième ordre d'idées, trois personnes pensent qu'il faut avoir une meilleure collaboration avec les milieux hospitaliers. Ils estiment que cette collaboration est insuffisante. Entre autre, une personne estime qu'il pourrait être intéressant de recruter les personnes sur les départements pour faire les stages de façon à s'assurer que les enseignants sont compétents dans ce qu'ils enseignent. De plus, ces personnes seraient en terrain connu et soutenues par leur milieu.

Dans les politiques d'embauche, je pense qu'il faut développer la collaboration avec les milieux cliniques. (03-186)

Le dernier point rapporté permettant d'obtenir une meilleure rétention des nouveaux enseignants concerne la stabilité dans les comités de cours. Trois personnes pensent que si on permettait aux enseignants de travailler avec les mêmes personnes et de donner les mêmes cours, ce serait facilitant pour ces derniers.

Pour favoriser la rétention, je pense qu'il serait intéressant que les professeurs restent dans le même comité de cours à chaque session. On se promène beaucoup et ça décourage plusieurs d'entre nous. Dans mon comité, à l'automne on est trois professeurs et à l'hiver on est dix. C'est vraiment difficile. On recommence à chaque session et il serait intéressant que les professeurs soient stables. (02-218)

6.6 - Discussion

Dans cette section de l'entrevue, les participants étaient questionnés sur deux thèmes : leur avenir et leur opinion par rapport à l'insertion des nouveaux enseignants. La première question portait sur les formations qu'ils ont suivies depuis leur entrée dans l'enseignement

ainsi que sur les formations qu'ils visent pour le futur. Parmi les répondants, dix sont retournés aux études (66 % ont suivi des formations en enseignement et 75% ont participé à des formations en soins infirmiers) et deux n'y sont pas retournés. Parmi les motifs invoqués pour suivre des formations supplémentaires, les participants sont retournés en quête d'outil pour enseigner (50 %), puisqu'ils devaient terminer leur baccalauréat pour enseigner (42 %) et parce qu'ils aiment étudier (25 %). La majorité des répondants ont d'ailleurs mentionné avoir à cœur la qualité de la formation qu'ils dispensent pour les étudiants. Lorsque les étudiants ont été questionnés sur leur formation initiale avant d'aller enseigner, quelques-uns avaient d'ailleurs estimé leur formation comme étant insuffisante pour enseigner. Ces enseignants cherchent donc par eux-mêmes à corriger leurs lacunes afin de se sentir plus à l'aise dans leur métier enseignant.

Pour la deuxième question, la chercheuse leur demandait comment ils se voient dans l'avenir. Les sous-questions portaient sur leurs satisfactions, leurs insatisfactions, leur poursuite dans l'enseignement ainsi que sur leur sécurité d'emploi. Au niveau de leurs satisfactions en enseignement, 83 % des enseignants ont un sentiment d'accomplissement personnel par rapport à leur travail et se sentent utiles. Cette donnée est importante à considérer puisque c'est justement une des raisons pour laquelle plusieurs d'entre eux sont venus enseigner. Cela nous permet d'apprendre que les attentes des répondants à ce niveau ont été comblées. De plus, six répondants (50 %) relatent leurs satisfactions personnelles par rapport aux relations avec les étudiants. Au niveau de leurs insatisfactions en enseignement, notons la charge de travail importante (33 %), la réticence au changement de la part de certaines collègues (25 %) ainsi que l'instabilité d'emploi (17 %). Ces données touchent toutes de près ou de loin les conditions de travail.

Si l'on compare les satisfactions et les insatisfactions des participants avec les motifs ayant entouré la décision d'aller enseigner, on peut supposer que leurs attentes sont partiellement comblées. En ce qui a trait aux conditions de travail qui étaient un motif important dans la décision de plusieurs pour se diriger en enseignement, seulement trois répondants mentionnent ce point comme étant positif lorsqu'ils font une rétroaction de leur expérience en enseignement. Leurs insatisfactions à ce niveau témoignent d'ailleurs du fait qu'ils

n'avaient pas prévus la lourdeur de la tâche ainsi que l'instabilité à laquelle ils devraient faire face. Par contre, si l'on s'attarde aux motivations intrinsèques ayant influencées la décision d'aller enseigner, les résultats démontrent que leurs attentes à ce niveau ont été comblées car les participants mentionnent s'être accomplis et ont le sentiment d'apprendre dans leur nouveau métier.

Lorsque questionnés sur leur avenir dans la profession, aucune personne interviewée n'est prête à renoncer à l'enseignement pour l'instant. La majorité (66 %) des enseignants pensent continuer à enseigner. Les autres se questionnent quant à un retour éventuel à l'hôpital. Un phénomène intéressant dans les résultats est que même si huit répondants veulent continuer à enseigner, trois de ces mêmes personnes sont ambiguës quant à leur avenir à long terme dans la profession. Si l'on analyse ces résultats de plus près, c'est donc seulement cinq répondants qui se voient en enseignement à long terme. C'est donc dire que l'expérience de la majorité de répondants n'a pas répondu à leurs attentes. D'ailleurs, la moitié des répondants ont d'autres projets professionnels pour le futur. Ces résultats démontrent que les enseignants n'étaient pas vraiment au courant des implications d'aller enseigner. Ils étaient en quête de meilleures conditions de travail ainsi que d'un sentiment d'accomplissement personnel. L'un a été comblé, l'autre est plus difficile qu'ils ne l'avaient anticipé.

Au niveau de la stabilité et de la sécurité d'emploi, cinq participants (42 %) de l'étude se disent inquiets quant à leur sécurité et stabilité d'emploi versus sept (58 %) qui ne sont pas inquiets. Si on regarde leur situation d'emploi actuel, une seule personne a obtenu sa permanence et plusieurs autres sont en voie de l'obtenir. Les résultats permettent d'apprendre que les personnes inquiètes quant à leur sécurité d'emploi sont toutes entrain de poursuivre leur formation afin d'obtenir leur baccalauréat en soins infirmiers. C'est donc dire que le fait d'avoir la formation exigée pour enseigner au collégial (baccalauréat disciplinaire) permet de diminuer l'inquiétude quant à la stabilité et la sécurité d'emploi. Inversement, le fait de ne pas posséder cette formation obligatoire accentue l'incertitude reliée à la sécurité d'emploi. Le contexte de pénurie actuel oblige les établissements à

recruter des individus n'ayant pas leur baccalauréat mais il faut se questionner sur les bienfaits de cette mesure.

Dans la troisième question, les participants devaient dire s'ils choisiraient l'enseignement à nouveau si on leur en donnait l'occasion. Onze personnes ont dit qu'elles referaient ce choix. Il est intéressant de voir la proportion élevée d'enseignants qui prendraient la même décision. Parmi les raisons citées, notons que les personnes interviewées disent qu'elles s'accomplissent dans leur travail (50 %), parlent des conditions de travail qui sont meilleures au cégep (25 %) et mentionnent qu'elles aiment leur travail (17 %). Une seule participante est indécise quant à savoir si elle ferait le même choix à nouveau. Les propos des répondants nous apprennent que malgré les embûches rencontrées, il y a eu plusieurs aspects positifs dans leur insertion. Alors, comment se fait-il que la majorité des enseignants ont d'autres projets pour le futur? À partir de ces résultats, il faut se questionner sur ce qui pourrait être fait pour favoriser l'insertion mais surtout la rétention de ces enseignants si on ne veut pas les perdre au profit des hôpitaux. La deuxième section de ce chapitre s'attarde d'ailleurs à ces éléments.

Dans la deuxième partie de cette section, les enseignants étaient d'abord questionnés sur différents sujets quant à l'insertion des nouveaux enseignants en soins infirmiers. À propos de l'engagement et de l'affectation aux différentes tâches, cinq participants ont dit que les jeunes enseignants sont souvent engagés à la dernière minute et cinq répondants déplorent le fait que les tâches sont souvent attribuées par ancienneté plutôt que par compétence. Certains chercheurs confirment ces données et disent que les nouveaux enseignants sont souvent contraints d'accepter des tâches à la dernière minute qui ont peu à voir avec leur formation ou leurs centres d'intérêts (Mukamurera, 2005; Gervais et Morency, 2004; McAviney, 2004; Feiman-Nemser, 2003; COFPE, 2002; Kelchtermans et Ballet, 2002; Bédard, 2000; Baillauquès et Breuse, 1993).

Les participants étaient alors questionnés sur ce que ça implique d'être nouveau. Cinq personnes (42 %) mentionnent qu'il faut s'impliquer, prouver aux autres enseignants qu'on est en mesure de faire le travail. Par contre, deux répondants (17 %) disent qu'il est

difficile de s'impliquer compte tenu de la charge de travail. Certains chercheurs estiment que l'enseignant qui débute a souvent les mêmes responsabilités que les enseignants plus expérimentés (Graziano, 2005; Feiman-Nemser, 2003; Boutin, 1999; Mukamurera, 1998; Desgagné, 1995; Nault, 1993) et qu'il est souvent confronté aux classes les plus difficiles (Graziano, 2005; Mukamurera, 2005; Breaux et Wong, 2003; Boutin, 1999; Gervais, 1999; Mukamurera, 1998). Les résultats de cette recherche démontrent que le nouvel enseignant en soins infirmiers est également confronté à la charge de travail élevée. De plus, tous les participants de l'étude ont conservé un autre emploi pour différents motifs nommés précédemment. Ce phénomène accentue le fait que les enseignants en soins infirmiers ont peu de temps à investir dans leur nouveau milieu de travail et se concentrent plutôt sur les tâches à effectuer.

Les répondants mentionnent également que le fait d'être un nouvel enseignant implique de l'instabilité. Certains chercheurs confirment que les nouveaux enseignants sont souvent dans une situation de précarité d'emploi (Mukamurera, 2005; McAviney, 2004; Mukamurera, 2004; COFPE, 2002; Mukamurera, 1999; Baillauquès et Breuse, 1993; Nault, 1993). Compte tenu que les participants de l'étude ont tous un deuxième emploi et que la majorité des enseignants le conservent pour des raisons de sécurité d'emploi, il importe de se questionner. Si la sécurité d'emploi était meilleure et que les répondants gardaient un seul emploi, seraient-ils en mesure de s'insérer davantage au milieu? Sans l'avoir mentionné directement, si l'on analyse les propos des répondants, on peut supposer que leur insertion dans le milieu serait facilitée par le fait d'avoir un seul emploi. Certains participants mentionnent, entre autres, le fait d'avoir un deuxième emploi comme étant un facteur qui fait en sorte qu'ils n'ont pas le temps de s'impliquer ou de participer à des rencontres prévues pour les nouveaux enseignants.

Les participants étaient ensuite interrogés quant à leur opinion pour favoriser l'insertion des nouveaux enseignants. Tous les répondants (100 %) s'entendent pour dire qu'il faut offrir plus de support et d'appui aux nouveaux enseignants. Suite à cette recherche, le défi qui s'annonce est de trouver des solutions pour que les novices se sentent mieux soutenus et ainsi favoriser leur insertion professionnelle. À ce titre, les participants estiment qu'il faut

élaborer des outils pour favoriser l'intégration des nouveaux (42 %), que le tutorat pourrait être aidant (25 %), qu'il est important de donner une rétroaction aux nouvelles recrues (17 %) et pensent que le cégep devrait offrir des libérations pour favoriser le contact avec des enseignants compétents (17 %).

Pour terminer, les participants étaient questionnés quant à leurs suggestions pour favoriser la rétention du personnel : 83 % pensent qu'il faut être en mesure d'offrir des tâches à l'avance, 25 % pensent qu'il faut avoir une meilleure collaboration avec les milieux hospitaliers et 25 % pensent que ce serait facilitant de travailler avec les mêmes personnes et de donner les mêmes cours. Bref, pour favoriser la rétention dans le milieu, les participants ont l'impression qu'en favorisant les conditions d'emplois, les nouveaux enseignants seront plus enclins à rester dans le milieu. Si leur emploi était plus stable et que les nouveaux enseignants étaient moins balancés d'un comité de cours à l'autre, les répondants estiment que la rétention dans le milieu serait meilleure.

Conclusion

Le vécu des nouveaux enseignants en soins infirmiers de l'ordre collégial de la région de Québec a clairement été mis en évidence dans cette étude. Il a été possible d'établir comment s'est déroulée la période d'insertion professionnelle de 12 participants. Cette recherche a permis d'obtenir un regard nouveau puisque peu de recherche s'étaient attardées sur le sujet.

Avant de se diriger en enseignement, tous les participants avaient travaillé dans les milieux hospitaliers. Pour enseigner en soins infirmiers, il est important d'avoir minimalement une certaine expertise disciplinaire compte tenu que la très grande majorité des nouveaux enseignants ne possèdent pas de formation en pédagogie. L'idéal serait d'avoir une formation en enseignement, mais le contexte de pénurie qui s'annonce au collégial et qui se fait déjà sentir en soins infirmiers oblige les établissements collégiaux à engager des personnes qui n'ont pas terminé leur baccalauréat en soins infirmiers. De plus, la recherche a démontré que les enseignants qui ne possèdent pas leur baccalauréat en soins infirmiers sont plus inquiets quant à leur sécurité d'emploi. Des recherches supplémentaires pourraient nous éclairer davantage sur la possibilité d'offrir une formation pédagogique aux nouveaux enseignants tout en leur offrant une libération partielle de tâche afin de ne pas alourdir leur fardeau. Il n'est pas sans dire que cette mesure aurait un impact monétaire pour notre société. Par contre, il n'est pas certain que cet impact serait supérieur à celui de devoir continuellement former de nouvelles personnes. Cette mesure familiariserait les novices à la réalité enseignante et aiderait à augmenter le sentiment de compétence personnelle. Ainsi, il y aurait peut-être moins d'abandon de la profession.

Il est évident que les participants de l'étude espèrent des conditions de vie meilleure et que c'est ce qui les a motivé à se diriger en enseignement. Par contre, l'insécurité d'emploi les oblige à maintenir plus d'un emploi. Il faut donc penser à des solutions pour diminuer cet impact. Les propos des répondants amènent peu de réponses à ce sujet si ce n'est que d'offrir les tâches à l'avance et d'offrir la permanence à plus d'enseignants. Il est difficile de trouver des pistes de solutions à ce sujet sans qu'il n'y ait d'impact monétaire important. Dans une société telle que la nôtre, il serait difficile de fournir des contrats aux enseignants

sans être certains d'avoir une tâche à leur fournir. Il faudrait voir avec les directions des établissements collégiaux s'ils sont conscients du problème. Déjà, s'ils sont sensibles à ce sujet, il sera peut-être possible d'élaborer des pistes de solutions répondant aux besoins des enseignants en soins infirmiers.

Dans le même ordre d'idée, pour favoriser l'insertion professionnelle, il apparaît évident qu'il faut offrir une certaine stabilité dans les tâches. Plusieurs enseignants sont continuellement déployés dans des comités de cours différents. Il leur est donc difficile, voire impossible, d'acquérir une compétence dans leur travail. Si cette mouvance persiste, la formation des étudiants en soins infirmiers s'en trouvera affectée. Il n'est pas souhaitable que les nouveaux enseignants soient contraints d'accepter des tâches qui ont peu à voir avec leurs intérêts et qui les maintiennent dans un sentiment d'incompétence. La question qui mérite maintenant d'être posée concerne la faisabilité. Il faut trouver comment faire en sorte de garder les enseignants dans le même comité de cours pour qu'ils puissent acquérir une expertise et que l'avenir de la profession soit garanti. De cette façon, les enseignants plus expérimentés seraient probablement plus enclins à s'investir et à transmettre leur savoir aux nouvelles recrues. Pour trouver des pistes de solutions, il faudrait qu'il y ait des consultations avec la direction. Lors de recherches ultérieures, il pourrait être intéressant de chercher à déterminer comment nous pouvons favoriser une meilleure stabilité d'emploi tout en favorisant le transfert du savoir.

Au niveau des stages, il faut définitivement favoriser la collaboration avec les hôpitaux. Le personnel infirmier est accueillant mais compte tenu que le nouvel enseignant change constamment de comité de cours, il change également de milieu de stage. Il doit donc se réadapter à un nouveau milieu avec toutes les subtilités que cela comporte. Il est normal que le personnel infirmier soit un peu moins patient s'il doit également s'adapter continuellement à de nouveaux professeurs. S'il était possible de réduire le nombre de changements de comités de cours, on diminuerait cet impact et on favoriserait définitivement l'insertion aux milieux de stage. Le personnel infirmier serait plus enclin à répondre aux questions et le nouvel enseignant serait peut-être moins hésitant à poser ses questions.

La lourdeur de la tâche et l'aspect responsabilité ont un effet négatif sur l'insertion dans les milieux. En tant que professeur, le novice est responsable de ses erreurs, mais également des erreurs commises par les étudiants puisque son rôle est de superviser ces derniers. La complexité grandissante des patients a également un impact sur ce phénomène. L'idéal serait de diminuer le quota d'étudiants par professeur mais dans le contexte actuel de pénurie, il semble irréaliste de diminuer ce quota. Il serait néanmoins intéressant d'étudier l'impact salarial si on décidait d'adopter une telle mesure. Il faudrait payer plus de professeurs mais en même temps, les novices seraient peut-être plus enclins à demeurer dans l'enseignement.

Au niveau de la préparation des cours, les résultats démontrent l'importance accordée par les nouveaux enseignants à la qualité de la formation. Ils veulent que leurs cours soient intéressants et que les futurs infirmiers et infirmières soient compétents. D'ailleurs, la majorité est retournée aux études. Par contre, ils disent eux-mêmes ne pas être prêts pour enseigner et avoir manqué d'encadrement. Pour faciliter la transition, il doit absolument y avoir un meilleur encadrement des novices.

Quand vient le temps de dispenser les cours, les répondants de l'étude énoncent avoir de la difficulté avec la quantité de matière par rapport au temps ainsi qu'avec la discipline. Ces résultats démontrent encore une fois l'importance d'être préparé pour enseigner. Des pistes de solution seront présentées un peu plus loin.

Si on analyse maintenant la relation avec les étudiants, il y a certains avantages au fait d'être jeune. L'étudiant s'identifie davantage à son enseignant et est capable de lui parler de ce qu'il vit sans avoir peur qu'il n'y ait de conséquences. Par contre, le jeune âge de ces enseignants peut aussi être un facteur de stress. Il permet un meilleur contact mais il faut également être capable de rester professionnel et garder une certaine autorité. Certains enseignants ont éprouvé des difficultés avec des étudiants revendicateurs. Plusieurs nouveaux professeurs ont dit s'être entraïdés entre eux puisqu'ils vivent des situations

similaires. C'est souhaitable que les novices s'entraident mais est-ce vraiment leur rôle? Pour les aider à mieux faire face à cette réalité, il faudrait mieux les encadrer à ce niveau.

En ce qui a trait à la relation avec les collègues, il y a une certaine ambiguïté dans les propos des répondants. La majorité d'entre eux mentionnent avoir reçu du support de la part des collègues. Cependant, ils énoncent également que les collègues sont peu disponibles et qu'ils se sont sentis laissés à eux-mêmes concernant leur insertion dans le milieu. Il ressort clairement des propos des participants qu'ils souhaitent être encadrés davantage par les collègues. Par contre, il ne faut pas oublier que la charge de travail est également lourde pour les collègues qui font ce qu'elles peuvent pour aider les nouvelles recrues. Il faut définitivement se pencher sur cet aspect de la recherche et trouver des moyens pour favoriser les liens avec les collègues.

Avec la direction, le même problème est présent, son ampleur est beaucoup plus importante. Plusieurs personnes ont été invitées à une rencontre mais peu d'entre eux ont pu y assister puisqu'ils étaient en stage. Il est indispensable que de telles rencontres aient lieu à un moment où les enseignants sont tous disponibles. Les directions veulent favoriser l'insertion professionnelle. Par contre, ils encouragent le phénomène inverse en démontrant au nouvel enseignant qu'il n'est pas assez important pour eux. Tous les répondants de l'étude énoncent d'ailleurs le manque de relations avec la direction générale. L'aide de la part de la direction est essentielle pour favoriser l'intégration du nouvel enseignant à son environnement de travail. La direction doit s'impliquer davantage dans les relations avec les novices et leur montrer que ce qu'ils vivent les intéresse.

Malgré tous les obstacles rencontrés, la majorité des nouveaux enseignants considèrent qu'ils se sont accomplis en venant enseigner. Cette donnée est importante à considérer puisque c'est justement une des raisons pour laquelle la majorité d'entre eux a choisi d'enseigner. Une seule enseignante ne sait pas si elle referait le même choix. Cela prouve que les novices sont néanmoins satisfaits de ce que l'enseignement leur apporte. Par contre, le tiers des participants sont en questionnement quant à un retour éventuel dans les hôpitaux. Il est important de se questionner à ce sujet. Les nouveaux enseignants en soins

infirmiers sont venus enseigner en quête de meilleures conditions de travail. Si plusieurs pensent délaisser la profession, est-ce que leurs attentes ont été comblées? Que pouvons-nous faire pour y répondre?

La réponse est plutôt simple. Il faut absolument leur offrir davantage de support et d'appui. Le défi qui s'annonce maintenant est de trouver des solutions pour que les novices se sentent mieux soutenus et ainsi favoriser leur insertion professionnelle. L'idéal serait d'élaborer un programme d'insertion professionnelle correspondant aux besoins des nouveaux enseignants de l'étude. Cette recherche présente une analyse de leurs besoins et attentes. Cependant, elle n'a pas la prétention d'être suffisante pour permettre d'élaborer un programme d'insertion professionnelle. Il faudrait analyser des programmes déjà présents au primaire et au secondaire pour être en mesure de les adapter au monde collégial. De plus, il ne faut pas oublier le caractère particulier des soins infirmiers. Ce n'est pas tout de donner des trucs d'enseignement et de faire visiter le cégep. Il ne faut pas négliger les stages qui sont très présents dans la tâche de l'enseignant en soins infirmiers. Il faut leur offrir des moyens pour être préparés à faire face aux stages tout en impliquant les milieux hospitaliers. Au niveau des relations, il faut définitivement encourager les liens avec la direction ainsi qu'avec les collègues. Un programme d'insertion pourrait aider à tisser des liens entre les différents membres de la communauté collégiale. Pour terminer, ce programme doit prioriser la formation supplémentaire. Il doit donner à l'enseignant des moyens pour faire face à son quotidien. Ainsi, nous favoriserons l'insertion des novices dans le milieu et ferons peut-être en sorte d'améliorer les taux de rétention.

Retombées de l'étude

Malgré l'échantillonnage restreint et la participation des répondants sur une base volontaire, la recherche est d'intérêt par rapport à son approche au point de vue méthodologique. Non seulement s'est-elle attardée sur l'insertion des nouveaux enseignants en soins infirmiers mais elle l'a fait en présentant le point de vue de ceux qui vivent cette période. La démarche de recherche pourrait également être appliquée à d'autres régions pour permettre de confirmer ou de nuancer nos résultats.

De plus, cette étude a permis d'explorer un aspect peu connu de l'insertion professionnelle sur le plan scientifique. Elle apporte une meilleure connaissance du phénomène d'insertion professionnelle au collégial et surtout en soins infirmiers. Elle ouvre également la porte à plusieurs pistes d'études jusqu'à maintenant inexplorées. Des recherches ultérieures pourraient entre autres porter sur la faisabilité d'instaurer un programme d'insertion professionnelle qui réponde aux besoins des novices.

Pour les nouveaux enseignants en soins infirmiers, cette étude permet de leur démontrer qu'ils ne sont pas les seuls à vivre des difficultés. Ils seront peut-être moins hésitants à demander de l'aide et à énoncer leurs besoins. En examinant ces résultats, nous espérons également que les administrateurs des établissements collégiaux sauront y trouver des pistes de solutions pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en soins infirmiers.

Bibliographie

Alashev, S. I., & Bykov, S. V. (2002), December. Teachers' state of anxiety. *Russian Education and Society*, 45(12), 62-72.

Ameen, E., Guffey, D., & Jackson, C. (2002), September-October. Evidence of teaching anxiety among accounting educators. *Journal of Education for Business*, 16-22.

Akkari, A., & Heer, S. (2003). *Les débuts dans le métier d'enseignant : Le bilan des premières années d'exercice*, [En ligne].
<http://www.hep-bejune.ch/medialibrary/website/HeerAkkari.pdf> (Page consultée le 3 mars 2006).

Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

Barnett, B., Hopkins-Thompson, P., & Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief*. The Southeast Center for Teaching Quality, Chapel Hill, NC. (Document ERIC : ED 474 183).

Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences l'Éducation, Université de Montréal, Montréal.

Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 16-21.

Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*. Rapport de recherche de maîtrise, Faculté des Sciences l'Éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.

Bellman, S., Forster, N., Leonie, S., & Cooper, C. (2003). Gender differences in the use of social support as a moderator of occupational stress. *Stress and Health, 19*, 45-58.

Black, S. (2004), January. Stroking stressed-out teachers. *The Education Digest, 69*(5), 28-32.

Bobek, B.L. (2002). Teacher Resiliency : A Key to Carrer Longevity. *The Clearing House, 75*(4), 202-205.

Bonneton, D. (2003). *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. In Université de Genève, [En ligne]. www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant_debutant.html, (Page consultée le 12 février 2006).

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 43-59). Bruxelles : De Boeck.

Boutin, G. (2003). *La formation des enseignants en questions : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Brossard, L. (1999). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique, 111*, 18-23.

Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Neatherlands: Kluwer academic publishers.

Breault, A. L., & Wong, H. K. (2003). *New teacher induction: How to train, support and retain new teachers*. California: Harry K. Wong publications Inc.

Brember, I, Brown, M., & Ralph, S. (2002). Gender-related causes of stress in trainee teachers on teaching practice in the school of Education. University of Manchester, U.K., *Westminster Studies in Education, 25*(2), 175-186.

Caron, S. (2004). L'entrée dans le métier stratégies d'insertion informelles d'enseignantes débutantes. *Cahier du Cirade*, 3, 99-110.

Chouinard, M. A. (2005). Des enseignantes mal formées à une dure réalité. In *Le Devoir*, le mardi 15 février 2005, [En ligne]. <http://www.ledevoir.com/2005/02/15/74912.html> (Page consultée le 3 mars 2006).

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministère de l'Éducation. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport: Gouvernement du Québec.

COFPE (2002). *Offrir la profession en héritage*. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, Ministère de l'Éducation : Bibliothèque nationale du Québec.

Corneau, S. D. (1998). *Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts*. Mémoire de maîtrise, Faculté des Sciences l'Éducation, Université du Québec à Hull, Hull.

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences l'Éducation, UQAM en collaboration avec UQTR, Montréal.

Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco : Jossey-Bass Editors.

Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. In C. Garant, F. Lacourse, & M. Scholer (Eds), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. (pp. 10-17). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Deslauriers, J-P. (2000). La recherche qualitative. In S. Bouchard & C. Cyr. *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique*. (pp. 529-543). Québec : Presses de l'Université Laval.

Dion-Desjardins, C. (2004). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004, [En ligne]. http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=186, (Page consultée le 16 août 2004).

Dumas, R. (1998). *L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : analyse de l'aide reçue et de l'aide désirée*. Mémoire de maîtrise, Faculté des Sciences l'Éducation, Université de Moncton, Moncton.

Dupont, P. (1984). Les débuts professionnels de l'enseignant. *Vie pédagogique*, 33, 8-13.

Eggen, B.L. (2002). *Administrative Accountability and the Novice Teacher*. Paper presented at the 54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York (Document ERIC : ED 464 050).

Fédération des établissements d'enseignement privé (F.É.E.P.). *L'intégration des nouveaux enseignants*, [En ligne] <http://discas.ca/Documents/NouveauxProfs/nouveauxProfs.html> (Page consultée le 18 septembre 2004).

Fédération des infirmiers et infirmières de Québec (2000-2002). Convention collective des infirmières. [En ligne]. <http://www.fiiq.qc.ca/convention.htm> (Page consultée le 3 juin 2004).

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian and New-Zealand Journal of Psychiatry*, 20, 304-313.

FNEEQ-CSN (2000-2002). *Convention collective du personnel enseignant*. Québec : Comité patronal de négociation des collègues.

Fortin, M-F. (1988). *Le processus de la recherche de la conceptualisation à la réalisation*. Mont-Royal : Décarie Éditeur Inc.

Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams on impeccable professional performance. *Psychotherapy in practice*, 56(5), 595-606.

Gardner, L. E., & Leak, G. K. (1994), February. Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 28-32.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.

Gervais, C., & Lévesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : Une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

Gervais, C., & Morency, N. (2004). *Vidéo : Le maëlstrom va passer...* In Université de Montréal. Production Zoom, [En ligne]. <http://zoom.cyberscol.qc.ca> (Page consultée le 26 mai 2004).

Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Graziano, C. (2005), mars-avril. School's out, *Edutopia*, pp. 38-44. [En ligne] www.edutopia.org/ (Page consultée 2 avril 2005).

Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue Française de la pédagogie*, 86, 5-16.

Huberman, M., Grounauer, M-M., & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*. Collection Actualités pédagogiques et psychologiques, Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.

Inostroza J., E., Dugas, T. G., Legault, J.-P., & Ragusich, J.-P. (1996). *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle*. Rapport de recherche, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Hull, Hull.

Jaoul, G., & Kovess, V., (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques*, 162, 26-35.

Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodes qualitatives. In S. Muschovici & F. Buschini. *Les méthodes des sciences humaines*. (pp. 139-164) Paris : Presses Universitaires de France.

Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002), The micropolitics of teacher induction: A narrative biographical study on teacher socialisation, *Teaching and teacher education*, 18(1), 105-120.

Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences l'Éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Lamarre, A.-M. (2004). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement*. Atelier présenté lors du colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action ! » [En ligne]. http://recit.eslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=335 (Page consultée le 16 juin 2004).

Lavoie, M., & Garant, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. In C. Garant, F. Lacourse, & M. Scholer (Eds), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. (pp. 93-115). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LeMaistre, C., Boudreau, S., & Paré, A. (2004). *Mentorat pour les enseignants débutants : estimation de l'appui demandé et fourni*. In Faculté des Sciences de l'Éducation, Université McGill, [En ligne]. www.capfe.gouv.qc.ca/documents.htm (Page consultée le 26 mai 2004).

Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.

McAviney, V. (2004). *Nouveau portrait de l'insertion professionnelle des enseignants au Québec: les années 1990*. Conférence présentée lors du Colloque du COFPE. Laval, 20 et 21 mai 2004.

Mearns, J., Cain, J. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), 71-82.

Ministère de l'Éducation (2003). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* [En ligne]. http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/forum_collegial/forum_collegial.htm (Page consultée le 5 avril 2004).

Ministère de l'Éducation (2003). *Indicateurs de l'éducation édition 2003*. [En ligne]. <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if2003.pdf> (Page consultée le 5 avril 2004).

Ministère de l'Éducation (2003). *Le personnel des cégeps*. [En ligne]. http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_03/tab_chap_431_436.pdf (Page consultée le 5 avril 2004).

Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed), *A better beginning supporting and mentoring new teachers*. (pp. 19-24). Alexandria: Association for supervision and curriculum development.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.

Mukamurera, J. (1999), avril-mai. Les trajectoires d'insertion des jeunes profs au Québec, *Vie pédagogique*, 24-27.

Mukamurera, J. (2004). *L'insertion professionnelle des enseignants au Québec: un problème complexe qui commande une stratégie globale*. Conférence présentée lors du Colloque du COFPE. Laval, 20 et 21 mai 2004.

Mukamurera, J., & Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 14-17.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini, & J.-F. Desbiens (Eds.), *La profession enseignante au temps des réformes*. (pp. 313-336). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Mukamurera, J., & Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. In C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : Contexte de construction et modalités de partage*. (pp. 207-223). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences l'Éducation, Université de Montréal, Montréal.

Nagel, L., & Brown, S. (2003). The ABCs of managing teacher stress. *The Clearing House*, 76(5), 255-258.

Nils, F., & Rimé, B. (2003). L'interview. In S. Muschovici & F. Buschini. *Les méthodes des sciences humaines*. (pp. 139-164). Paris : Presses Universitaires de France.

Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*. Ontario.

Ordre des infirmiers et infirmières du Québec (2004). *Planification de la main-d'œuvre : Pénurie de personnel de soins infirmiers*. [En ligne]. <http://www.oiiq.org/infirmieres/profession/planification.asp> (Page consultée le 25 juin 2004).

Pervez, S., & Hanif, R. (2003). Levels and sources of work among women school teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 18(3), 97-108.

Provasnik, S., & Dorfman, S. (2005). *Mobility in the Teacher Workforce : Findings from the Condition of Education 2005*. In U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (NCES 2005-114).

Raymond, D., Ouellet, H., Nault, T., & Gosselin, M. (1995). Clarifier son choix professionnel dans l'école : les premiers pas de l'insertion professionnelle. In C. Garant, F. Lacourse, & M. Scholer (Eds), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. (pp. 117-136). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.

Riel, R. (1999). L'art d'être jeune prof. *Vie pédagogique*, 111, 10-12.

Robitaille, M. (1998). *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des Collèges d'enseignement général et professionnel*. Thèse de doctorat, Faculté de Sociologie, Université de Montréal, Montréal. [En ligne].
http://www.pum.umontreal.ca/theses/pilote/robitaille/these_front.html (Page consultée le 5 février 2004).

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds), *Introduction à la recherche en éducation*. (pp. 127-199). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon (Ed), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. (pp.15-49). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

So-Kum Tang, C., Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: role of stress resource factors and burnout. *Journal of Organization Behavior*, 22, 887-901.

Smith, T., Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-715.

Tye, B. B. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kaplan*, 84(1), 24-33.

Weiss, E. M. (1999). *Beginning teacher induction*. [En ligne].
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/ed436487.html (Page consultée le 4 mars 2004).

Weva, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire. In J.C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 187-207). Bruxelles : De Boeck.

Williams, J. L. (2003). *Accelerating the Development of First-Year Teachers in Japan : Ideas for the Induction of Beginning Teachers in American Schools*. Paper presented at the 55th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, Louisiana. (Document ERIC : ED 472 685).

Winzelberg, A., Luskin, F. (1999). The effect of a meditation training in stress levels in secondary school teachers. *Stress Medicine*, 15, 69-77.

Young, P. K. (1999). *Joining the academic community : The lived experiences of new teachers in nursing education*. Thèse de doctorat, Faculty of Nursing, University of Wisconsin-Madison, Madison.

Annexe A

Guide d'entrevue auprès des enseignants

1 - Introduction :

Le chercheur salue le candidat interviewé et se présente. Ensuite, il présente le but de la recherche : entrevue portant sur le vécu d'enseignants en soins infirmiers lors de leur période d'insertion professionnelle. Le chercheur explique le caractère confidentiel de l'entrevue et encourage le participant à s'exprimer librement aux différentes questions. Puis, il explique qu'il doit enregistrer l'entrevue pour être en mesure d'analyser les propos tels qu'ils furent mentionnés et demande l'autorisation pour enregistrer l'entrevue.

2 - Variables de présage :

Le (la) participant(e) est invité(e) à fournir quelques renseignements socio-démographiques et professionnels le concernant. La fiche ci-contre, contient des paramètres retenus. La même fiche sera prévue à chaque visite sur terrain pour être complétée.

3 - Entrée dans la profession :

Au cours de l'entrevue, nous allons aborder trois thèmes différents. Pour débiter l'entrevue nous allons parler de votre entrée dans la profession. Il y aura quatre questions reliées à ce sujet.

- 1) Pour se faire une idée de votre vécu professionnel antérieur, j'aimerais que vous m'expliquiez vos expériences en tant qu'infirmière avant de vous diriger vers l'enseignement.

Pistes :

- Où avez-vous travaillé? Lieu (Hôpital, CLSC, etc.) et spécialité
- Combien d'années avez-vous pratiqué avant de vous diriger en enseignement?

- 2) Qu'est-ce qui vous a amené vers l'enseignement? Expliquez-moi les éléments ayant influencé votre décision?

Pistes :

- Y a-t-il des raisons familiales ayant influencé votre décision? Expliquez.
- Y a-t-il des raisons personnelles ayant influencé votre décision? Expliquez.
- Y a-t-il eu des circonstances particulières ayant influencé votre décision? Expliquez.

- 3) J'aimerais maintenant que vous me parliez de la formation que vous possédiez au moment de votre entrée au cégep.

Pistes :

- Parlez-moi de votre cheminement scolaire?
- Quels diplômes aviez-vous?
- Aviez-vous suivi des cours particuliers en lien avec l'enseignement?

- 4) Quels sont les autres emplois que vous avez occupés depuis votre entrée dans l'enseignement? Pourriez-vous évoquer le contexte (moment, circonstances, motifs personnels) de la prise de ces emplois?

Pistes :

- Était-ce un emploi relié à l'enseignement?
- Si non, dans quel domaine était cet emploi?
- À quel moment avez-vous occupé un autre emploi?
- Pour quelles raisons avez-vous occupé un autre emploi?

4 - Conditions d'entrée dans la profession

Nous venons d'aborder vos conditions d'entrée dans la profession. Nous allons maintenant aborder le deuxième thème de l'entrevue qui concerne votre cheminement depuis votre entrée dans l'enseignement. Dans cette section, il y aura sept questions

- 5) J'aimerais maintenant que vous me parliez des tâches et responsabilités que vous avez assumés au cégep?

Pistes :

- Quelle tâche avez-vous assumée selon les sessions? Étiez-vous considéré à temps plein? Si non, quelle répartition de tâche assumiez-vous?
- Étiez-vous sur le même comité de session?
- Quelle matière avez-vous enseigné?
- Avez-vous redonné un même contenu de cours?
- Avez-vous changé d'employeur? Si oui, pour quelle raison?
- Avez-vous d'autres responsabilités particulières? (comités, syndicat, etc.)

- 6) Racontez-moi comment se sont déroulés vos premières expériences dans l'enseignement. Qu'est-ce que ce moment évoque pour vous?

Pistes :

- Comment s'est déroulé votre accueil et votre intégration au cégep?
- Concevoir et planifier des activités d'enseignement
- Structures d'enseignement pour le contenu enseigné
- Comment vous vous y êtes pris en classe?
- Comment se sont déroulées vos premières interactions avec vos étudiants?
- Évaluation des apprentissages
- Comment vous êtes-vous senti par rapport aux tâches qui vous étaient confiées (contenu, charge, investissement requis, etc.)

- 7) Nommez-moi des éléments ayant facilité vos débuts en enseignement? De quelle façon vous ont-ils aidé?

Pistes :

- Y a-t-il eu des éléments facilitant en stage?
- Y a-t-il eu des éléments facilitant la préparation de vos cours?
- Y a-t-il eu des éléments facilitant lorsque vous donniez vos cours?
- Y a-t-il eu des éléments facilitant les relations avec vos élèves?
- Y a-t-il eu des éléments facilitant les relations avec vos collègues?
- Y a-t-il eu des éléments facilitant les relations avec la direction?

8) Nommez-moi des éléments ayant nui à vos débuts en enseignement? De quelle façon vous ont-ils dérangé?

Pistes :

- Y a-t-il eu des éléments ayant nui à vos stages?
- Y a-t-il eu des éléments ayant nui à la préparation de vos cours?
- Y a-t-il eu des éléments ayant nui à vos cours?
- Y a-t-il eu des éléments ayant nui à vos relations avec vos élèves?
- Y a-t-il eu des éléments ayant nui à vos relations avec vos collègues?
- Y a-t-il eu des éléments ayant nui à vos relations avec la direction?

9) Parlez-moi des facteurs de stress auxquels vous êtes soumis?

Pistes :

- En stage
- Dans la préparation des cours
- Lors des cours
- Avec les élèves
- Avec les collègues
- Avec la direction

10) J'aimerais maintenant que vous me parliez du support que vous avez reçu ainsi que du support que vous auriez aimé recevoir. Pour chacune des catégories qui vont suivre, j'aimerais que vous me décriviez ce qu'ils ont dit et fait pour vous aider ainsi que ce que vous auriez aimé qu'ils disent et fassent pour vous aider davantage.

Pistes :

- Quel support avez-vous reçu de la part de vos collègues?
- Quel support avez-vous reçu de la part de vos élèves?
- Quel support avez-vous reçu de la part de la direction?

5 – Perspectives d'avenir

Maintenant que nous avons parlé de votre entrée dans la profession, j'aimerais que nous abordions votre avenir.

11) Êtes-vous retourné aux études après l'entrée en enseignement?

Pistes :

- Si oui, qu'est-ce qui vous a incité à le faire?
- Quelle formation avez-vous suivie?

12) Pour chacune des sous catégories suivantes, j'aimerais que vous m'expliquiez votre point de vue relativement à l'insertion de jeunes enseignants en soins infirmiers et à la stabilisation de leur carrière?

Pistes :

- La façon dont on vous engage et on vous affecte à différentes tâches
- L'évaluation des enseignants à statut précaire : comment ça se passe?
- Les implications et les conséquences d'être nouveau au quotidien

13) Si vous pensez à l'avenir par rapport à votre situation de travail et de carrière,

- a) Comment vous y voyez-vous?
- b) Que pensez-vous de votre stabilité et de votre sécurité d'emploi? (affectations, tâches)
- c) Pensez-vous que votre situation actuelle d'emploi va changer?
- d) Pensez-vous continuer votre formation? Elaborez.
- e) Parlez-moi de vos satisfactions.
- f) Parlez-moi de vos insatisfactions.
- g) Pensez-vous continuer l'enseignement et pour combien de temps s'il y a lieu?
- h) Avez-vous des projets particuliers à me signaler?

14) Si c'était à refaire, choisiriez-vous encore l'enseignement? Expliquez?

15) Selon votre expérience, comment pouvons-nous favoriser l'intégration au milieu de travail ainsi que la rétention dans la profession enseignante?

16) Avez-vous quelque chose à ajouter à notre entretien, une précision à donner ou un autre thème que vous voulez aborder concernant votre entrée dans l'enseignement?

17) Avez-vous des suggestions à nous faire pour les prochaines entrevues (sur le plan du contenu et du contact en soi)?

Caractéristiques personnelles (rempli lors de l'entrevue)

Date de l'entrevue :

Heure :

Candidat #

Identification de l'enseignant :

1) Sexe :

Femme

Homme

2) Âge :

Caractéristiques socio-démographiques :

3) Lieu de naissance :

4) Lieu de résidence actuelle :

5) État civil :

6) Nombre d'enfants : Âge des enfants :

Caractéristiques scolaires :

7) Diplômes et certification post-secondaire (type, champ et date d'obtention)

DEC :

Certificat :

Baccalauréat :

Maîtrise :

Doctorat :

8) Formation complémentaire :

Caractéristiques socioprofessionnelles :

9) Lieu d'enseignement :

Cégep Garneau

Cégep Lévis-Lauzon

Cégep Limoilou

Cégep Ste-Foy

10) Âge et année lors de l'entrée au cégep :

11) Statut d'emploi actuel:

12) Pourcentage de tâche actuelle:

13) Ancienneté reconnue :

14) Matière enseignée :