

3. Méthodologie

Le présent chapitre décrit le cadre méthodologique au sein duquel notre recherche s'inscrit. Dans un premier temps, nous présentons la façon dont les données ont été collectées en cohérence avec l'approche qualitative choisie dans le cadre de cette étude. Dans un deuxième temps, nous décrivons la procédure par laquelle nous avons analysé ces données et terminons en présentant nos hypothèses de recherche.

3.1 Méthode de collecte de données

3.1.1 L'approche qualitative

La recherche qualitative en sciences humaines est un type de recherche ayant pour but la compréhension des phénomènes sociaux (Poisson, 1992) qui est « animé du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2000, p. 172). La recherche qualitative tient compte des interactions établies entre les individus et leur environnement de telle sorte que le savoir produit s'inscrit dans une culture, un contexte et une temporalité (Savoie-Zajc, 2000). Dans le cas présent, nous nous intéressons particulièrement au sens que l'enseignant donne à son expérience d'insertion professionnelle de son embauche jusqu'à son inscription à la liste de priorité. Cette compréhension en profondeur d'une réalité sociale se fera par le biais de l'étude de cas, la méthodologie la plus utilisée en recherche qualitative (Yazan, 2015), laquelle « étudie un nombre limité de cas considérés comme significatifs en fonction d'un objectif précis et restreint » (Poisson, 1992, p. 12).

3.1.1.1 L'étude de cas

Plusieurs types d'étude de cas sont possibles en fonction notamment des différents objectifs

de recherche et de la position épistémologique du chercheur. L'étude de cas employée dans le cadre de cette recherche se décrit comme une analyse approfondie de cas particuliers sous l'angle de la perspective de Merriam (Karsenti et Demers, 2000). Cette approche insiste sur la découverte et la compréhension du cas à l'étude en fonction de la perspective des acteurs. Elle s'appuie aussi sur le fait que « reality is not an objective entity; rather, there are multiple interpretations of reality » (Merriam, 1998b, p. 22). De multiples réalités sont ainsi construites par les individus, ce qui implique que le chercheur n'est pas en quête de la « vérité », mais de la réalité observée (Charreire et Huault, 2001). Merriam (1998a) attribue quatre caractéristiques à l'étude de cas : particulariste, descriptive, euristique et inductive. Elle est particulariste au sens où elle ne traite que d'un cas en particulier, descriptive puisqu'elle est une fine description et une interprétation de ce cas, euristique, car elle en permet une meilleure compréhension et inductive au sens où elle ne sert pas à vérifier une hypothèse, mais plutôt à découvrir de nouvelles interactions et de nouveaux concepts. L'étude de cas vu selon Merriam s'inscrit ainsi dans le paradigme constructiviste. C'est dans ce paradigme que la théorie de l'activité, dont les fondements sont issus des recherches de Lev Vygotsky, s'ancre également. La théorie de l'activité est particulièrement pertinente pour comprendre l'insertion professionnelle, car elle pose un regard non pas uniquement sur l'enseignant qui s'insère professionnellement, mais sur l'ensemble d'une communauté qui insère l'enseignant dans le milieu professionnel. L'environnement social faisant partie des facteurs de l'abandon de la profession enseignante, cette façon d'étudier l'insertion professionnelle s'avère donc à propos.

3.1.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue vise « à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1995, p. 315). « S'engager dans une entrevue consiste donc à entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à identifier et à tenter de comprendre ses perspectives au sujet de questions étudiées, et ce, d'une façon riche, descriptive et imagée »

(Savoie-Zajc, 2000, p. 182-183). Cet outil d'investigation cadre ainsi bien avec les objectifs de la présente recherche.

Réaliser des entretiens exige de la préparation, peu importe le type d'entretien poursuivi. Van der Maren (1995) mentionne d'abord que le chercheur doit s'entraîner au préalable à diriger un entretien « afin d'éviter les erreurs qui contaminent les données » (p. 315). Il souligne aussi l'importance de se familiariser avec le milieu choisi et de s'assurer que les participants seront disposés à transmettre l'information recherchée. Pour bien mener un entretien, le chercheur doit être à l'écoute du participant afin de stimuler l'engagement et l'expression de ce dernier (Van der Maren, 1995). « La qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre les deux personnes. Un certain degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux » (Savoie-Zajc, 2000, p. 183). Mentionner clairement les objectifs de l'entretien, respecter le rythme d'expression du participant et s'assurer qu'il y a cohésion lors de l'entretien, en évitant notamment les brusques changements de thème, sont des techniques de conduite en entretien suggérées par Van der Maren (1995). Vermersch (2014) propose lui aussi de s'adapter au rythme d'expression du participant, précisant même de s'adapter autant à la vitesse de communication qu'à la tonalité de la voix. Il soulève, également, entre autres choses, l'importance que le chercheur soit à l'écoute de la communication non verbale de son interlocuteur et s'y accorde le plus possible.

Parmi les différents types d'entretiens, c'est l'entretien semi-dirigé qui a été privilégié dans le cadre de cette recherche. Cette entretien est non seulement semi-dirigé, mais également semi-préparé et semi-structuré, c'est-à-dire que l'entretien est préparé, mais de manière non fermée, l'ordre des questions étant proposé au cours de l'entretien sans pour autant être imposé, l'entretien demeurant ouvert à la spécificité des cas et à la réalité du participant (Paillé, 1991). Ce type d'entretien offre de la flexibilité tout en faisant profiter au chercheur d'un certain cadre :

Dans le cas de l'entretien semi-dirigé, le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée que lors de l'entretien non dirigé. Le chercheur se prépare en établissant un schéma d'entretien qui consiste en

une série de thèmes pertinents à la recherche et qui sont abordés pendant la rencontre. Ces thèmes proviennent du cadre théorique duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées (Savoie-Zajc, 2000, p. 181).

Le principe de l'entrevue semi-structurée entre en cohérence avec l'importance de l'aspect historico-culturel de la théorie de l'activité. L'entrevue semi-structurée peut en effet dresser l'histoire de l'expérience d'insertion professionnelle des participants.

3.1.3 Les participants

3.1.3.1 L'échantillon

En vue de la collecte des données, nous avons fait approuver notre projet de recherche par le comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (no d'approbation 2050-729). Nos données de recherche ont été récoltées auprès de trois enseignants du primaire (champs d'enseignement 2 et 3) inscrits sur la liste de priorité depuis moins de deux ans d'une commission scolaire ciblée. Les participants ont été interpellés par le biais d'un courriel transmis par le syndicat local affilié à cette commission scolaire. La question suivante leur a été posée : Comment considèreriez-vous votre expérience d'insertion professionnelle de votre embauche à la commission scolaire jusqu'à l'atteinte de la liste de priorité? Trois choix de réponses y étaient associés : facile, moyenne et difficile (voir annexe A pour l'annonce de recrutement). Une présélection devait ainsi se faire en fonction de la perception des enseignants à l'égard de leur expérience d'insertion professionnelle. Un enseignant de chaque catégorie de réponse devait être choisi de façon aléatoire. Or, cela n'a pas été possible, car nous n'avons reçu qu'une seule réponse. Pour recruter nos deux autres participants, nous nous sommes donc tournés vers un recrutement par réseautage. Les trois enseignants ont été questionnés lors d'entrevues semi-dirigées. Un canevas d'entrevue a été préparé à cet effet (voir annexe B).

Le contexte particulier de la sélection des participants ne nous apparaît pas nuisible à la validité de nos résultats de recherche. Le fait que nos trois participantes soient des femmes est relativement proportionnel à la population ciblée considérant qu'environ 95 % de la

population enseignante au primaire sont des femmes (MEES, 2016). Par contre, le fait que la chercheuse soit elle-même, d'une part, une membre de la population ciblée et qu'elle ait, d'autre part, utilisé des membres de son réseau à titre de participante à l'étude peut avoir eu un effet sur le contexte de la collecte de données. Dans le premier cas, le vécu de la chercheuse associé à sa connaissance approfondie du phénomène étudié semble lui avoir permis d'accéder plus facilement et de manière plus précise à l'expérience des participantes.

« Dans la mesure où l'on connaîtra mieux les circonstances, le contexte général dans lequel un message est véhiculé ainsi que les caractéristiques du milieu auquel il est adressé, on augmentera d'autant les chances d'arriver à une compréhension plus grande du sens précis de ce message ou de ce matériel d'analyse » (L'Écuyer, 1990, p.19).

Hurst (2008) va encore plus loin dans cette argumentation en soutenant que l'identité du chercheur est très importante par rapport aux participants : leurs expériences communes favorisent une discussion authentique et révélatrice.

Dans le deuxième cas, la connaissance de certaines participantes semble avoir eu un effet relativement à leur verbalisation. Selon L'Écuyer (1990), des caractéristiques de l'interviewer telles que l'âge et le sexe peuvent influencer la verbalisation des participants. Dans notre cas, l'intervieweur était de même sexe et avait sensiblement le même âge que toutes les participantes, ce pour quoi nous ne considérons pas ces hypothèses. Ainsi, alors que les entretiens avec les deux participantes connues de la chercheuse ont duré approximativement une heure, celui avec la participante inconnue de la chercheuse s'est échelonné sur plus de trois heures. D'abord, le fait que ce dernier entretien ait duré aussi longtemps nous permet de penser que la chercheuse a réussi à établir un climat de confiance avec la participante (Poisson, 1990). Nous pouvons ensuite attribuer en partie cet écart au fait que la chercheuse a abordé sa propre expérience d'insertion professionnelle avec la participante inconnue, ce qui a mené la discussion vers d'autres sujets que l'expérience d'insertion professionnelle de la participante en particulier. Cet échange n'était pas

nécessaire avec les deux autres participantes puisqu'elles connaissaient déjà l'expérience de la chercheure.

Nous pouvons également penser que les participantes connues de la chercheure ont moins verbalisé leur expérience d'insertion professionnelle lors de l'entretien, car elles tenaient pour acquises par la chercheure certaines informations qu'elles lui avaient transmises dans le cadre d'une autre conversation portant sur leur expérience d'insertion professionnelle. De plus, bien que « dans les faits, il n'y a pas de démarcation précise entre une conversation de tous les jours et l'entrevue semi-structurée » (Poisson, 1990, p.74), le fait que le chercheur s'entretienne avec les participantes dans le cadre d'une recherche, établissant dès lors des rôles spécifiques à chacun (Vermersch, 2014), peut avoir freiné la communication en raison de la formalité inhabituelle de l'échange. Une des participantes a d'ailleurs dit en cours d'entrevue « C'est drôle notre discussion ! », confirmant son caractère particulier.

3.1.3.2 La commission scolaire

Pour être employé à la commission scolaire ciblée par notre étude en tant qu'enseignant, le candidat doit passer une entrevue d'embauche dirigée par deux membres des ressources humaines et le directeur d'une école de la commission scolaire en plus de remettre tous les documents exigés (relevé de notes, C.V., brevet d'enseignement, etc.). Si le candidat est retenu, il est inscrit sur la liste de suppléance. Il peut alors travailler à la commission scolaire comme suppléant occasionnel jusqu'à ce qu'on lui offre un remplacement ou un contrat. Un enseignant inscrit sur la liste de suppléance peut se faire offrir un contrat seulement si la liste de priorité et la liste d'attente sont vides. Les contrats sont d'abord offerts aux enseignants inscrits sur la liste de priorité, puis aux enseignants inscrits sur la liste d'attente. Pour être inscrit à la liste d'attente, l'enseignant des champs d'enseignement 2 et 3 (enseignant titulaire de classe) doit réaliser soixante jours de suppléance dans une année scolaire.

Champ 2

L'enseignement dans les classes du préscolaire, autre que celui prévu aux champs d'enseignement 1, 5, 6 et 7.

Champ 3

L'enseignement dans les classes du niveau primaire autre que celui prévu aux champs d'enseignement 1, 4, 5, 6 et 7.

(CPNCF, 2016, annexe 1 b), p.245-246)

La commission constitue une liste d'attente y incluant : le nom des enseignantes ou enseignants ayant effectué soixante (60) jours de travail aux champs 1, 2, 3 ou trente (30) jours aux champs 4, 5, 6 au cours de l'année qui se termine. La commission s'engage à utiliser ces enseignantes ou enseignants prioritairement après avoir épuisé la liste de rappel en vue d'intégrer ces personnes dans le processus de la probation locale.

(CS²⁰, 1999 et suivantes, p. 24, 5-1.14.08 P)

Pour atteindre la liste de priorité, l'enseignant doit d'abord obtenir un contrat à temps partiel ou à la leçon afin d'enclencher le processus de probation locale.

La signature d'un contrat à temps partiel ou à la leçon enclenche le processus de probation locale. Le contrat sujet à probation locale comporte un minimum de trente (30) jours échelonnés sur une période d'un an ou de vingt (20) jours échelonnés sur une demi-année. (CS, 1999 et suivantes, p. 24, 5-1.14.09 P)

Puis, satisfaire aux exigences suivantes :

Vers le 10 juin de chaque année, la commission procède à la mise à jour de la liste

de la façon suivante :

Elle ajoute le nom des enseignantes ou enseignants de la liste d'attente ayant réussi leur probation locale et qui répondent à l'un des trois (3) critères suivants :

- avoir obtenu un contrat au primaire à la commission au cours des deux (2) des trois (3) années scolaires précédant l'année scolaire de la mise à jour ;
- avoir obtenu un contrat au primaire à la commission au cours des trois (3) des cinq (5) années scolaires précédant l'année scolaire de la mise à jour ;

²⁰ Noter que les références relatives à la commission scolaire ciblée par notre étude ne sont pas complètes pour des raisons de confidentialité.

– avoir enseigné au primaire à la commission cent-quatre-vingts (180) jours et plus au cours des trois (3) années scolaires précédant l'année scolaire de la mise à jour.

(CS, 1999 et suivantes, p. 23, 5-1.14.07 P)

À la commission scolaire, il y a une liste de priorité par champ d'enseignement. Les noms des enseignants y sont classés selon leur année d'inscription sur la liste de priorité, puis selon leur première journée de travail pour la commission scolaire. Chaque année scolaire, les contrats disponibles sont offerts à une séance d'affectation qui se tient au moins d'août et à laquelle seuls les enseignants inscrits sur la liste de priorité sont convoqués.

Les participants de notre étude ont vécu ce processus débutant par l'adhésion à la liste de suppléance, puis à la liste d'attente et finalement, à la liste de priorité.

3.2 Procédure d'analyse des données

Préalablement à l'analyse des données, L'Écuyer (1990) souligne les conditions d'une bonne analyse, laquelle repose sur l'identification claire du phénomène étudié et des objectifs de la recherche, l'utilisation d'une méthode pertinente pour atteindre ces objectifs et la tenue d'une collecte de données adéquate. Pour ce qui est de la collecte de données, le chercheur doit réfléchir à l'ensemble du déroulement de la collecte, du choix des instruments au climat qu'il souhaite créer avec les participants. En ce qui a trait à la méthode d'analyse des données, nous avons opté pour l'analyse de contenu de L'Écuyer (1990), laquelle est en adéquation avec les objectifs de notre recherche. Les conditions d'une bonne analyse selon L'Écuyer (1990) apparaissent ainsi avoir été respectées. Précisons qu'un outil d'analyse des données a été développé en théorie de l'activité : l'ogon méthodologique (Engeström et Sannino, 2011). Par cet outil, les contradictions sont accessibles par le biais de quatre types de manifestations discursives : le dilemme, le conflit, le conflit critique et la double contrainte. Cette méthode d'analyse n'a pas été privilégiée dans le cadre de notre étude. La procédure d'analyse des données que nous avons choisi se marie toutefois très bien avec la théorie de l'activité (section 3.2.2).

3.2.1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié ; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une description scientifique détaillée mène à la compréhension de la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé, et ce, en s'adjoignant au besoin l'analyse quantitative sans jamais toutefois s'y limiter, et en se basant surtout sur une excellente analyse qualitative complète et détaillée des contenus manifestes, ultimes révélateurs du sens exact du phénomène étudié ; elle est complétée, dans certains cas, par une analyse des contenus latents afin d'accéder alors au sens caché potentiellement véhiculé, le tout conduisant souvent, mais pas toujours, à divers niveaux d'inférence et d'interprétation du matériel, l'analyse de contenu pouvant porter sur des phénomènes statiques d'une part, et s'avérer d'une grande richesse, lorsqu'appliquée dans une perspective développementale d'autre part (L'Écuyer, 1990, p. 120).

Cette méthode de classification ou de codification est associée à six caractéristiques : objectivée et méthodique, exhaustive et systématique, quantitative, qualitative, centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé et générative ou inférentielle. Une démarche objectivée et méthodique est possible en découpant, décomposant, décortiquant, décrivant et analysant les données recueillies puis en « rendant possible pour deux personnes différentes d'arriver aux mêmes conclusions » (L'Écuyer, 1990, p. 10). Comme l'atteinte d'une objectivité pure est illusoire, la démarche objectivée cherche plutôt à s'orienter vers une objectivation de plus en plus grande, d'où la méthode est dite objectivée et non objective. Relativement à l'aspect quantitatif de l'analyse, il ne constituera qu'une première étape, non une fin, permettant notamment de mettre d'avant la répartition du contenu selon chacune des catégories. L'analyse de contenu sera également qualitative, par la description des « particularités spécifiques des divers éléments (mots, phrases, idées) regroupés sous chacune des catégories » (L'Écuyer, 1990, p. 31).

L'analyse de contenu a pour objectif principal de comprendre le comportement ou le phénomène étudié, de déterminer la signification exacte du message selon le point de vue de son auteur. Pour mener une bonne analyse de contenu, deux conditions sont soulevées : « 1) celles liées au codeur et ayant trait à la compréhension précise du “sens objectif” des données ; 2) celles liées au processus même de codage et déterminant la pertinence des catégories découlant de l'analyse de contenu » (L'Écuyer, 1990, p. 46). La première condition implique que le codeur comprenne la signification du message en mettant de côté sa subjectivité personnelle. Il doit non seulement connaître parfaitement la langue parlée par le participant, mais également être en mesure de saisir les idées qui dépassent les paroles de l'auteur à travers le contexte. Cette première condition nous apparaît fort à propos, particulièrement dans le cadre de cette recherche. En effet, comme nous connaissons personnellement le phénomène étudié, il faudra constamment garder en tête cette recherche du « sens objectif » du matériel à analyser. La seconde condition porte sur l'importance du processus de catégorisation. À ce titre, nous avons opté pour le modèle mixte de L'Écuyer (1990) au sein duquel cohabitent des catégories préexistantes et des catégories à déterminer à la lecture du matériel. Van der Maren (1995) propose aussi cette catégorisation mixte qui comporte un ensemble ouvert de catégories et un autre fermé permettant d'ajuster les catégories en fonction des données à analyser. Cette méthode a pour avantage de considérer les catégories comme un point de départ guidant l'analyse sans trop la contraindre (L'Écuyer, 1990).

3.2.2 La théorie de l'activité au cœur de l'analyse

« Quel que soit le niveau d'analyse choisi, un problème de base consiste à déterminer les unités d'analyse : définir sur quels critères certains passages seront retenus et d'autres pas » (Van der Maren, 1995, p. 432). La présente recherche s'appuie sur la théorie de l'activité, plus spécifiquement sur le système d'activité d'Engeström (2001). Elle cherche à dresser le portrait du système d'activité au sein duquel évoluent les enseignants en insertion professionnelle ainsi que d'identifier les contradictions primaires et secondaires soulevées dans ce système. Le système d'activité issu de la troisième génération de la théorie de

l'activité est ainsi l'unité d'analyse : les différents pôles du système d'activité (sujet, outils, règles, division du travail, communauté, objet) constituant les catégories préexistantes à l'analyse des données. Une fois définis, les pôles permettront d'établir le système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle. Puis, les tensions aux pôles mèneront aux contradictions primaires et celles entre les pôles, aux contradictions secondaires.

3.2.2.1 Le système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle

Au regard de la littérature scientifique portant sur l'insertion professionnelle des enseignants, nous pouvons proposer un système d'activité propre à un enseignant en insertion professionnelle. La figure 10 présente ce système d'activité. Au pôle sujet, nous avons identifié un individu : un enseignant en insertion professionnelle. Au pôle des outils, nous retrouvons les dispositifs de développement professionnel, en formation initiale : séminaires de stage, entrevues de pratique, journée carrière (Service de placement de l'Université Laval), en insertion professionnelle : programmes d'insertion comportant des dispositifs tels que le mentorat (Leroux et Mukamurera, 2013 ; Martineau, 2006), les groupes collectifs de soutien, les réseaux d'entraide à distance, les formations, les mesures d'accueil (Lacourse, et al., 2011), le portfolio, la vidéo et les classes de démonstration (Wong, 2004) et en formation continue (CPNCF, 2016 ; CSE, 2014). Au pôle des règles se présentent les règles de vie et les attentes implicites propres à chaque enseignant et à chaque école (CSE, 2014 ; Gervais, 1999) de même que les règles et les droits des enseignants selon leur statut d'emploi : enseignant suppléant, enseignant à la leçon, enseignant à temps partiel (CPNCF, 2016). À cela s'ajoute la méconnaissance du matériel pédagogique et des milieux de travail (Gervais, 1999), l'adhésion difficile à la liste de priorité et les conditions d'embauche et d'affectation difficiles (CSE, 2004 ; De Stercke, 2014 ; Gervais, 1999 ; Karsenti, 2015), notamment par l'octroi de suppléances à la pièce et de contrats à faible pourcentage (Fournier et Marzouk, 2008 ; Mukamurera, 1998) ainsi que l'attribution des contrats sans égards aux champs de compétence, au profil et aux préférences de l'enseignant en insertion professionnelle. Des tâches plus lourdes et plus complexes (différentes classes, niveaux, écoles, commissions scolaires) se trouvent au pôle de la division du travail de notre système d'activité (CSE, 2004 ; De Stercke, 2014 ; Karsenti, et al., 2013 ; Karsenti, 2015 ; Leroux, 2014 ; Mukamurera, et al., 2013 ; Sénéchal,

et al., 2008). Au pôle de la communauté, se présentent : professeurs universitaires et chargées de cours, enseignants associés aux stages, superviseurs de stages, enseignants, secrétaires, directions, conseillers pédagogiques, techniciens en éducation spécialisée, concierges, psychologues scolaires, infirmières, techniciens en informatique, élèves, parents, commissions scolaires, MELS, etc. Finalement, nous avons identifié comme objet de l'activité de l'enseignant en insertion professionnelle, la persévérance dans la profession enseignante. L'atteinte de cet objet passera par la mise en place de mesures d'insertion professionnelle facilitant l'insertion, mesures qui sont le résultat attendu dans notre système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle.

Précisons que, dans le cadre de ce système, nous utiliserons la notion d'abandon selon De Stercke (2014) en considérant qu'un enseignant est en abandon lorsqu'il n'est pas dans le système scolaire à un temps donné. En nous inspirant du principe des « *movers* » de Barnes et ses collègues (2007), nous souhaitons clarifier que, dans le cadre de notre définition, nous considérons comme un abandon de la profession enseignante, le passage d'un enseignant en formation générale des jeunes (niveaux préscolaire, primaire et secondaire) à l'enseignement supérieur (niveaux collégial et universitaire). Il ne sera d'ailleurs plus question d'enseignants à l'enseignement supérieur, mais plutôt de professeurs, dont les rôles et les responsabilités sont complètement différents des enseignants. À l'inverse, dans la même perspective dichotomique que De Stercke (2014), nous considérerons qu'il y a persévérance dans la profession lorsque l'enseignant se trouve toujours dans le système scolaire à un temps donné.

Outils: Dispositifs de développement professionnel (entrevues de pratique, mentorat, formations, réseaux d'entraide, groupes collectifs de soutien, mesures d'accueil, portfolio, vidéo)

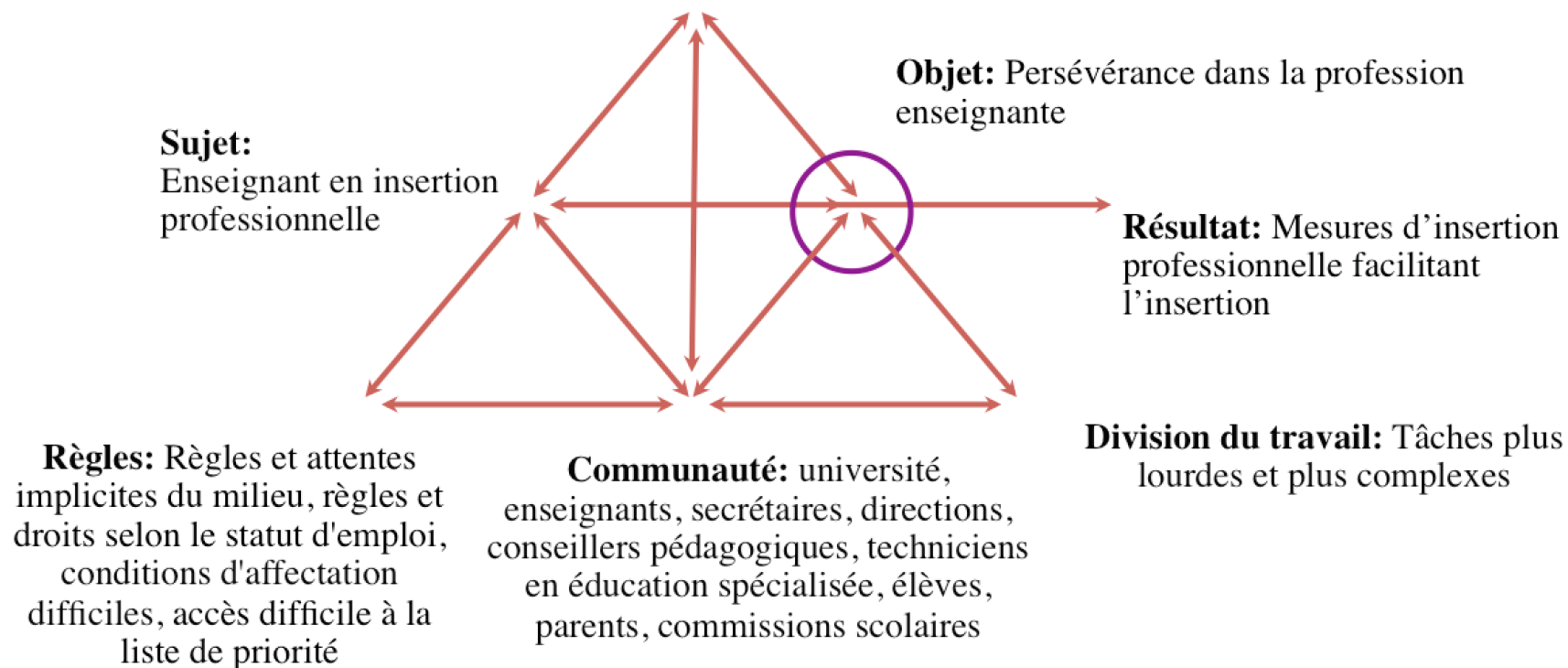


Figure 10. Identification des pôles du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle (système théorique)

À la lumière de ce système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle, nous pouvons supposer des tensions à chacun des pôles. Ces tensions peuvent mettre en lumière des contradictions primaires au sein du système d'activité. Des tensions entre les pôles sont également envisageables, lesquelles permettraient l'accès aux contradictions secondaires. Les figures 11 et 12 présentent ces tensions possiblement émergentes aux pôles et entre les pôles menant aux contradictions primaires et secondaires. Ces systèmes d'activité s'esquissent également à partir de la recherche dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants.

3.2.2.2 Tensions possibles aux pôles indicatrices de contradictions primaires dans le système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle

À chacun des pôles du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle, des tensions pourraient émerger, lesquelles mèneraient aux contradictions primaires. Au pôle sujet, une contradiction peut se poser entre un enseignant en insertion professionnelle isolé et un enseignant en insertion professionnelle évoluant au sein d'un programme d'insertion professionnelle. Ainsi, bien que les programmes d'insertion professionnelle soient considérés comme une solution à l'abandon précoce de la profession enseignante dans la littérature scientifique, leur implantation tarde encore au Québec. De plus, si l'impact de l'implantation des programmes d'insertion professionnelle est encore peu étudié (Leroux et Mukamurera, 2013), les chercheurs qui s'y sont intéressés arrivent actuellement à des constats mitigés (Desmeules, 2016 ; Ingersoll et Strong, 2011).

Au pôle des outils, la contradiction peut s'établir entre des dispositifs inadéquats ou inaccessibles de développement professionnel et des dispositifs adéquats et accessibles de développement professionnel. L'implantation d'un programme d'insertion professionnelle n'est en effet pas automatiquement garant de succès. Les dispositifs doivent être adéquats, mais aussi accessibles, et pour cela, les nouveaux enseignants doivent avant tout être au courant que ces mesures existent. Les enseignants en insertion professionnelle peuvent notamment éprouver des difficultés d'accès aux dispositifs d'insertion professionnelle, ce

qui est pourtant peu logique, et ce, en raison de leur statut d'enseignement (Martineau et Vallerand, 2007).

Au pôle des règles, peuvent s'opposer des attentes implicites du milieu à des attentes explicites du milieu, des règles et des droits selon le statut d'emploi à des règles et des droits communs aux enseignants précaires ainsi que des conditions d'embauche et d'affectation difficiles à des attributions de contrats en regard aux préférences de l'enseignant. Concernant les attentes, le fait qu'elles soient implicites peut rendre difficile la tâche d'un nouvel enseignant qui s'insère professionnellement et qui ne connaît pas la culture de chaque école dans laquelle il est amené à travailler. En termes de statut d'emploi, on en compte trois différents pour les enseignants à statut précaire en plus des diverses déclinaisons qui y sont associées : un enseignant à la leçon peut autant faire de l'enseignement à la maison, qu'être responsable de certaines matières pour différents groupes d'élèves ou agir à titre d'enseignant de soutien dans une classe donnée. Ces différents statuts s'accompagnent de règles variables liées à la rémunération, à l'horaire de travail, aux congés, aux assurances, etc. Quant aux affectations d'emploi, elles sont pratiquement uniquement régies selon l'ancienneté des enseignants sans égard aux préférences de niveaux et de milieux des enseignants.

Au pôle de la division du travail, la contradiction primaire peut se poser entre les tâches plus lourdes et plus complexes et l'allègement de tâche sans égard à la rémunération. Si les tâches se révèlent généralement plus lourdes et plus complexes chez les enseignants en insertion professionnelle, l'allègement de la tâche, à l'extrême opposé, est un des dispositifs proposés pour encourager les enseignants en insertion professionnelle à persévérer dans la profession. L'allègement de la tâche est d'ailleurs fort populaire chez les enseignants permanents, notamment en raison de la lourde charge de travail (Dion-Viens, 2009 ; Noël, 2017). Cette modalité entraîne par contre une réduction de salaire et n'est généralement pas une offerte aux enseignants précaires.

Au pôle de la communauté, peut se présenter un enseignant en insertion professionnelle sans soutien formel de sa communauté versus un enseignant en insertion professionnelle

avec soutien formel de sa communauté. Les enseignants ont certes l'obligation, selon la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2014b), de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière. Toutefois, d'une part, cette obligation est très peu encadrée en ce qui a trait à l'accompagnement des nouveaux enseignants et le type d'accompagnement peut donc varier d'un enseignant à l'autre. D'autre part, plusieurs autres membres de la communauté influencent l'activité de l'enseignant qui s'insère professionnellement : les directions d'établissement, les commissions scolaires, les secrétaires, les techniciens en éducation spécialisée, les élèves, les parents, etc.

3.2.2.3 Contradictions secondaires possibles entre les pôles du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle

En ce qui concerne les contradictions secondaires, nous en proposons quatre. La première peut se situer entre le sujet et la division du travail : l'enseignant en insertion professionnelle est reconnu comme étant toujours en développement de ses compétences professionnelles (COFPE, 2002 ; Lacourse, et al., 2011). Or, il se retrouve face aux mêmes responsabilités qu'un enseignant d'expérience (Gervais, 1999 ; Weva, 1999), parfois même face à des responsabilités plus grandes en raison de la complexité et de la lourdeur des tâches qu'on lui attribue particulièrement. La deuxième peut s'articuler entre la communauté et le sujet, la communauté ayant les mêmes attentes envers l'enseignant en insertion professionnelle qu'envers l'enseignant d'expérience. Une troisième contradiction secondaire peut se poser entre les outils et les règles. L'accès aux outils peut être un problème en raison du statut d'emploi des enseignants précaires. Certains programmes d'insertion professionnelle sont, par exemple, uniquement accessibles aux enseignants à contrat à temps partiel (Martineau et Vallerand, 2007). Une dernière contradiction est possible entre les outils et la division du travail : l'emploi des outils de développement professionnel exige du temps, ce dont l'enseignant en insertion professionnelle peut manquer en raison de la lourde tâche qu'on lui attribue. Certains dispositifs d'insertion professionnelle viendraient même alourdir davantage la tâche (Martineau et Vallerand,

2011). Les outils devraient donc être intégrés à la tâche de l'enseignant en insertion professionnelle sans l'alourdir et sans nuire à la rémunération.

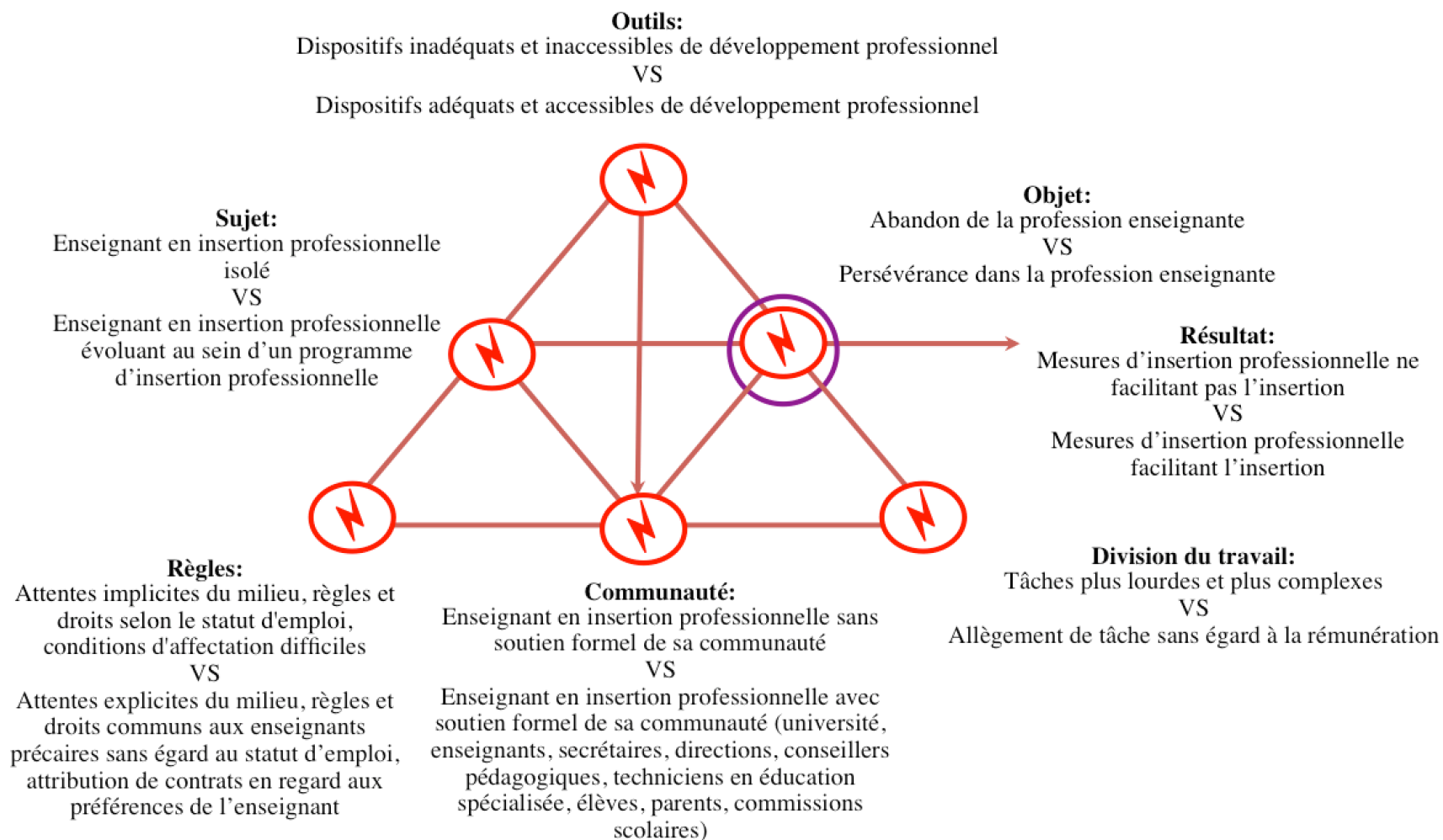
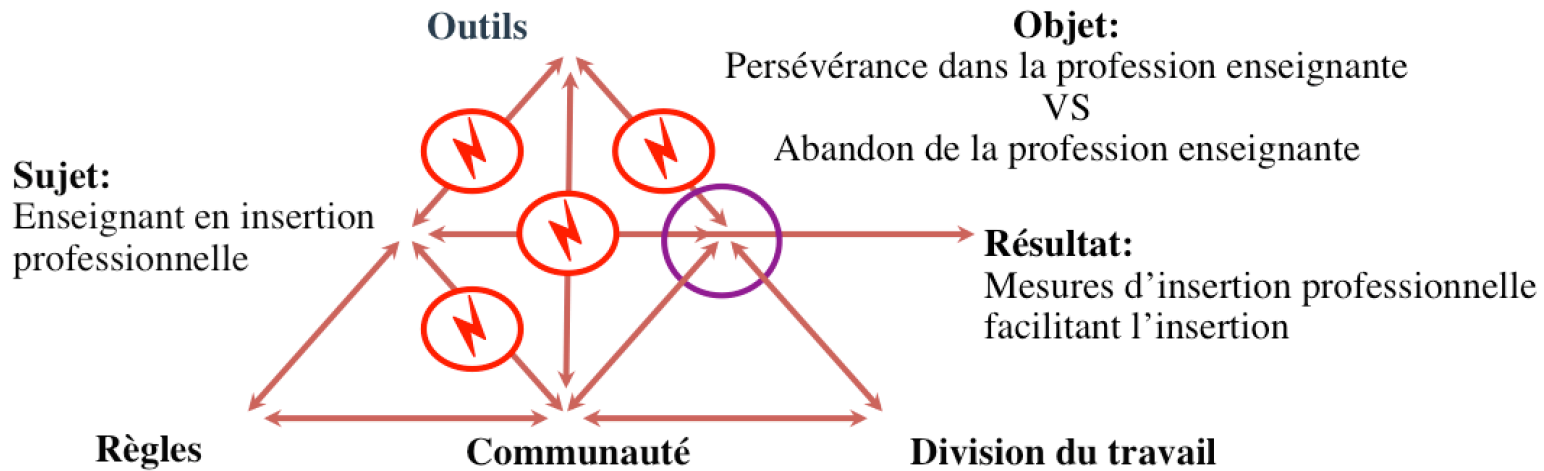


Figure 11. Tensions possibles aux pôles indicatrices de contradictions primaires dans le système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle (modèle théorique)



Sujet VS Division du travail : L'enseignant en insertion professionnelle, encore en développement de ses compétences professionnelles, a les mêmes responsabilités que l'enseignant d'expérience, parfois même de plus grandes responsabilités.

Communauté VS Sujet : La communauté a les mêmes attentes envers l'enseignant en insertion professionnelle qu'envers un enseignant d'expérience.

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

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

Figure 12. Contradictions secondaires possibles entre les pôles du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle (modèle théorique)

3.2.3 Démarche de l'analyse

Dans un premier temps, plusieurs lectures préliminaires de l'ensemble du matériel ont été réalisées, à savoir, les verbatims de chaque entrevue semi-dirigée. Les données collectées ont ensuite été analysées par le biais du logiciel QDA Miner. Le matériel a été découpé en unités de sens, lesquelles ont été regroupées en catégories ou en sous-catégories. Au fur et à mesure de la codification, des catégories se sont créées, se sont renommées, se sont effacées, se sont divisées et ont fusionné. Les unités de sens ont également été souvent redimensionnées. Par la suite, chaque catégorie a été réanalysée en vue de s'assurer de sa pertinence, de sa justesse et de son homogénéité. L'ensemble de cette démarche constitue notre premier niveau d'analyse.

Cinq des six catégories préétablies correspondant aux pôles du système d'activité ont été conservées dans le cadre de cette première analyse : le sujet, les outils, les règles, la division du travail et la communauté. Le sujet en tant qu'individu, soit l'enseignant qui s'insère professionnellement, est décrit à travers ses sous-catégories. Dans la catégorie des outils, on retrouve les outils de développement professionnel subdivisés en trois catégories : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. La ligne peut être mince entre les outils d'insertion professionnelle et ceux de formation continue. Nous les distinguons en associant les outils d'insertion professionnelle aux outils qui visent uniquement les enseignants à statut précaire et les outils de formation continue, à tous les enseignants. Les règles se découpent en plusieurs sous-catégories. Il s'agit notamment des règles de la liste d'attente et de la liste de priorité et des types de contrats offerts (déterminé, indéterminé, à la leçon, retour progressif). Dans la division du travail, on retrouve la sous-catégorie « Accès à l'emploi » qui se décline elle-même en plusieurs sous-catégories : par les directions, par les secrétaires, par les ressources humaines, par les enseignants. D'autres sous-catégories telles que la connaissance du milieu de travail et la proximité du lieu de travail sont présentes. Dans les sous-catégories de la communauté prennent place l'ensemble des groupes qui interagissent avec l'enseignant en insertion professionnelle : les collègues, la direction et les élèves, entre autres. L'objet n'a pas été spécifiquement découpé en unités de sens puisque celui-ci, très large, trouve son sens à

travers l'ensemble du discours des participants et donc, est accessible via les autres pôles du système d'activité et leurs mises en relation. Notre objet, la persévérance dans la profession enseignante, sera ainsi analysé de manière plus globale, et ce, au quatrième niveau d'analyse.

Dans un deuxième temps, un deuxième niveau d'analyse visant à soulever les tensions à partir des unités de sens antérieurement catégorisées a été réalisé. Cette analyse dialectique destinée à établir les forces en opposition (Barma, Lacasse et Massé-Morneau, 2014) a guidé la rédaction des portraits de l'expérience d'insertion professionnelle de chaque participante. Soulignons que nous avons reconstitué la succession des événements vécus par nos participantes selon le temps et que c'est donc de manière chronologique que leur expérience est présentée. Cette étape nous a permis de réaliser le système d'activité dans lequel chaque participante évolue ainsi que de modéliser un système d'activité propre à l'enseignant en insertion professionnelle.

Dans un troisième temps, nous avons fait ressortir les tensions récurrentes chez chaque participante et entre les participantes afin d'accéder aux contradictions primaires à chacun des pôles du système d'activité. Ceci nous a permis de schématiser les contradictions primaires de chaque participante à partir desquelles nous avons établi les contradictions primaires possibles chez les enseignants en insertion professionnelle. Cette analyse plus systémique constitue notre troisième niveau d'analyse.

Dans un dernier temps, un quatrième niveau d'analyse est possible à partir de certains éléments de verbatim qui mettent en mouvement les composantes du système, ce qui nous piste vers des contradictions secondaires. De la même manière que nous avons schématisé les contradictions primaires, nous avons schématisé les contradictions secondaires propres à chaque participante, puis nous avons établi les contradictions secondaires possibles chez les enseignants en insertion professionnelle. Ce quatrième niveau d'analyse nous permet de situer chaque participante en fonction de l'objet et de proposer des pistes d'intervention relativement aux mesures d'insertion facilitant l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants.

Pour consolider la validité de notre recherche, nous avons fait appel à deux des participantes afin qu'elles déterminent si le portrait que nous avons dressé de leur parcours décrivait de façon juste leur expérience d'insertion professionnelle. Les données de recherche ont également été analysées de manière sommaire par deux autres chercheurs, lesquels arrivent à la découverte des mêmes phénomènes que la chercheuse principale. Selon Stake (2006), la révision des données par les acteurs de l'étude ainsi que par d'autres chercheurs est une bonne manière de trianguler les résultats de recherche, la triangulation étant elle-même considérée comme la méthode de validation la plus efficace dans une étude de cas (Karsenti et Demers, 2000).

3.3 Conclusion

En somme, c'est à la lumière des systèmes d'activité issus de la troisième génération de la théorie de l'activité que l'expérience d'insertion professionnelle d'enseignants du primaire sera analysée. Bien que la troisième génération de la théorie de l'activité ait pour finalité le changement des pratiques et l'innovation, la présente recherche ne porte pas cet objectif ambitieux, la théorie de l'activité servant plutôt de grille de lecture. En effet, c'est par l'étude approfondie de l'expérience d'insertion professionnelle (de l'embauche à la liste de priorité) de trois enseignants du primaire que nous pourrions faire ressortir, d'une part, un portrait du système d'activité dans lequel évolue ces enseignants, d'autre part, des tensions vécues par ceux-ci qui pourraient rendre compte de contradictions primaires et secondaires propres à leur système d'activité.