

## 4. Résultats

Nous présentons d'abord, dans le cadre de ce chapitre, l'expérience d'insertion professionnelle de chaque participante en fonction des événements clés de leur parcours. L'expérience de chacun sera ensuite présentée par le biais du système d'activité et de ses six pôles : le sujet, les outils, les règles, la division du travail, la communauté et l'objet. À la section 4.4, nous discuterons des différences et des ressemblances entre les participantes relativement à leur expérience d'insertion professionnelle.

### 4.1 Expérience d'insertion professionnelle de la participante 1

Notre première participante est une femme de 25 ans qui souhaitait devenir enseignante depuis son enfance. Celle-ci utilisait du matériel usagé recueilli auprès de ses enseignants du primaire pour jouer à « faire la classe ». Reproduisant certains comportements caractéristiques des enseignants, nous nous permettons de penser qu'elle avait déjà une bonne perception de la tâche enseignante et semblait motivée.

Écoute, moi c'est vraiment un peu spécial, depuis que j'ai huit ans que je sais que c'est ça que je vais faire plus tard. Donc, depuis que j'ai huit ans que le matin je me lève à 7 h 30, que je préparais mon petit café, ben mon petit jus d'orange dans ma tasse de café, que je descendais en bas et que j'étais partie pour ma journée à 8 h 15 pile. J'étais prête. Là, j'enseignais toute la journée et je montais des documents à faire signer à mes parents. (...) À partir de là, je ramassais les vieilles fiches de mes profs. Je leur demandais « Avez-vous du matériel que vous ne prenez plus ? » Ils me donnaient leurs vieilles affaires et moi j'amenais ça chez nous. (...) Je préparais mes examens et je les corrigeais. Je les faisais même avec des erreurs volontairement pour les corriger. J'en avais toujours qui n'écoutaient rien, qui étaient toujours sortis de la classe (...) C'est sûr que c'est beaucoup de paperasse. Il y en a qui peuvent penser que c'est juste d'être devant le groupe et de juste piloter son activité. C'est beaucoup de paperasse, de gestion de papiers que tout le monde te ramène, mais on dirait que je le faisais déjà.

Son entourage tentait de lui faire découvrir d'autres professions, mais en vain : « Moi, j'étais "stickée" là-dessus et je ne voyais rien, donc là ils essayaient de me voir là il y a peut-être ça, peut-être ça... Non, non. »

#### 4.1.1 Une formation initiale théorique peu ancrée dans la pratique

Toujours convaincue qu'elle deviendra enseignante, la participante fait une seule demande d'admission à l'Université Laval : celle au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. « On dirait que je le savais, il n'y aurait pas fallu que ça ne marche pas entre temps là. (...) Il n'y aurait pas fallu parce que je ne sais pas ce que j'aurais fait ! J'aurais été prise. »

D'abord, si elle a apprécié ses stages lors de sa formation initiale, les cours lui ont paru très théoriques : une théorie difficile à mettre en application sur le terrain.

Hey boy, j'ai trouvé que c'était vraiment théorique, vraiment pas facile. Les stages sont pratiques, ça nous aurait peut-être pris plus de stages et moins de cours. (...) Mes stages ça toujours vraiment bien été, toujours formateurs. Mais les cours... En fait ça nous aurait pris plus de cours de gestion de classe, et d'enseignement aux élèves en difficulté. (...) Pour chaque prof, sa matière c'est la plus importante. Donc, il faudrait qu'on consacre la majeure partie de notre temps à sa matière. (...) Mais quand tu arrives en contexte, que tu as quatre heures dans ta journée avec les enfants, tu n'as pas les routines de fait, tu n'as pas rien fait, ça ne se peut pas là... Donc, j'ai trouvé que ce n'était pas réaliste les cours. Je ne vois toujours pas comment je pourrais faire 15 minutes de poésie tous les jours. (...)

Ce qui dérange particulièrement la participante, ce sont les professeurs qui lui enseignent comment enseigner pour un domaine d'apprentissage dans lesquels eux-mêmes n'ont jamais enseigné : « Moi me faire enseigner, mettons l'ordre social [l'univers social] par quelqu'un qui n'a jamais enseigné l'ordre social de sa vie... J'avais un peu de difficulté. » À l'inverse, la crédibilité de la personne qui la forme est grande lorsque celle-ci a une expérience en milieu de pratique.

Oui, le cours avec les invités j'ai vraiment aimé ça parce que c'était des enseignants. Donc quand ils parlaient, ils savaient de quoi ils parlaient et ça donnait le goût d'embarquer dans certaines affaires. (...) Moi, j'avais une prof qui était, elle était prof dans une école avec des enfants autistes, en déficience intellectuelle. Donc quand elle nous parlait, elle le savait de quoi elle parlait parce qu'elle l'avait vécu la semaine d'avant. Donc, c'était vraiment plus formateur que des cours qui étaient enseignés par des chargés de cours ou par des professeurs qui n'ont jamais enseigné.

La participante a donc eu accès à des outils qu'elle a jugés pertinents au cours de sa formation initiale ainsi qu'à des outils qu'elle a jugés moins pertinents. Toutefois à postériori, certains outils de la formation initiale sont devenus pertinents dans sa pratique : « Il y a des manuels qu'ils nous ont fait acheter au début, à l'université. Sur le coup on ne voyait pas vraiment l'intérêt, là je suis contente de les avoir. »

En ce qui concerne les outils d'insertion professionnelle, l'enseignante novice a bénéficié d'un séminaire durant sa formation initiale.

Notre superviseur aussi nous avait donné des questions pour nous préparer, mais le bureau de la directrice adjointe était venu parler du processus d'embauche en séminaire, et elle nous avait donné la liste des questions qu'elle se souvenait quand elle avait passé son entrevue.

Toutefois, bien qu'elle l'aurait souhaité, il ne lui a pas été possible de rencontrer un conseiller du service de placement de l'Université Laval pour simuler une entrevue d'embauche : « Moi je n'avais pas eu la chance, je sais qu'à l'université il y a un programme pour ça pour les entrevues qu'on peut s'inscrire et tout ça. Mais moi, il n'y avait pas de places avant mon entrevue. »

Enfin, pour pallier le manque de connaissances en formation initiale sur les interventions possibles auprès des élèves à besoins particuliers, notamment, les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), la participante se montre intéressée par un diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.).

Je trouve qu'on a beaucoup d'élèves TDA [trouble du déficit de l'attention], beaucoup d'élèves avec un trouble du spectre de l'autisme. On a de plus en plus je trouve dans les classes, mais comment tu fais ? Comment agis-tu avec eux ? Ça, ils ne nous en ont pas parlé à l'université. (...) Donc là, tu essaies des affaires, des fois ça ne marche pas, tu parles avec la prof, mais, elle n'est pas plus au courant que toi parce que visiblement, c'est son premier cas. (...) C'est sûr que c'est du cas par cas, mais je trouve que le D.E.S.S. en trouble d'apprentissage m'intéresse au niveau personnel, à mieux accompagner les élèves, ce serait pour ça.

#### 4.1.2 L'entrée en emploi : des bas puis des hauts

La participante, ayant réussi son entrevue d'embauche, a été engagée à la commission scolaire au mois de mars 2014. Elle aurait toutefois pu l'être au mois de février, n'eût été une tempête hivernale : « Il y a eu une tempête effectivement et ils ont dit que si jamais ils ferment, ils vont me rappeler pour l'entrevue, donc c'était le 14 février et ils m'ont rappelée pour l'entrevue le 14 mars. »

Ce délai a gêné la participante, d'une part, parce qu'elle n'a pas apprécié la façon dont la commission scolaire a géré la situation et aurait souhaité qu'elle la gère différemment. D'autre part, cela a eu un impact non négligeable sur son parcours professionnel : la participante n'a pas pu accéder à la liste d'attente cette année-là et profiter des avantages que cela apporte.

Mon amie, elle avait appelé elle pour le dire : c'est vraiment long un mois plus tard. Ils ont dit qu'ils ne passaient personne entre le 14 février et le 14 mars. Mais ce n'était pas vrai, on l'a su par après, ils ont passé plein de gens. (...) Dans le fond, ce qu'ils auraient dû faire d'après moi (...) c'est de se libérer une journée qu'ils n'étaient pas supposés en faire et de nous, nous mettre là. (...) Moi je n'avais pas fait mes 60 jours à cause du mois de décalage j'étais comme à 55 jours. Donc, je ne pouvais pas avoir mon contrat.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Rappelons que les contrats sont d'abord offerts aux enseignants inscrits sur la liste de priorité, puis à ceux inscrits sur la liste d'attente. Pour accéder à la liste d'attente des champs 2 et 3, il faut avoir complété 60 jours de suppléance dans une année scolaire.

Lors de son embauche, elle n'avait pas encore terminé sa formation initiale. La période durant laquelle elle et ses collègues du baccalauréat ont dû concilier le travail et les études, à savoir environ un mois et demi, a été difficile. Bien que la participante s'était quelque peu préparée à cette réalité, cela a affecté sa motivation à participer à ses cours universitaires.

Ce qui était dur c'était trouver la motivation pour assister à notre cours ou mettons qu'on a remplacé toute la journée et qu'on a un cours à 18 h 30 après. Ce cours, il me tentait comme moyen là, mais on y allait, mais on le savait. En faisant nos cours on s'était dit, un peu tout le monde : « OK on se "book" une journée complète, le mercredi ou le jeudi, au complet. » On a pris deux cours, on a pris des cours la fin de semaine, des cours à option le soir, ça nous donnait quatre jours pour faire de la suppléance.

La conciliation entre le travail et les études a fait en sorte que la participante se sentait prise entre le devoir de terminer ses études et l'envie de bien débiter son entrée en emploi.

Nous, on se disait dans le fond que ça nous prend notre brevet pour enseigner. Si on coule un cours parce qu'on fait de la suppléance, notre brevet on ne l'a pas et on ne pourra pas enseigner. Donc on s'est dit que c'est plate là, c'est tentant de dire : « Je vais aller enseigner ! » C'est comme plus tentant, mais non.

Tout le monde sortait. [Pour prendre un appel pour de la suppléance.] Je ne sais pas comment le voir, c'est sûr que tu ne peux pas ne pas répondre, ils vont appeler quelqu'un d'autre. Tu te dis que ça t'enlève une journée. (...) Oui donc là tu n'oses pas, tu ne peux pas dire non et tu ne peux pas... C'est comme bizarre.

Ce contexte particulier créera d'ailleurs un conflit avec une de ses coéquipières de l'université.

On a eu une de nos amies dans notre équipe de travail et on n'était vraiment pas contentes. Elle, elle a décidé de prendre un remplacement d'un mois. (...) Donc, elle manquait comme quatre cours de mathématiques, mais c'est parce qu'on a un projet à remettre. (...) Tu n'a pas pensé que nous, notre projet on veut le faire ? Ça été clair qu'on ne lui donnerait pas nos notes de cours parce qu'il y a aussi que nous on refuse de la suppléance pour assister et toi tu en acceptes et qu'on te donne tout quand même, ça ne marchait comme pas dans notre tête là. Donc on ne l'a pas fait.

Lorsque nous demandons à la participante comment elle a vécu sa première expérience en tant que suppléante, voici sa réaction spontanée : « Ouin ça c'était atroce là ! » Elle nous raconte plus en détails.

Ouin je pense que c'était la pire [suppléance]. Et le lendemain [de son engagement à la CS]. Ce n'était pas planifié. (...) Là je m'étais fait dire là une collègue va venir te voir, mais elle ne finissait plus de ne pas venir me voir. Donc, j'ai commencé la journée. Une chance qu'on a comme des trousse de suppléance. (...) J'avais mon cartable et tout ça, et j'avais quand même pigé des activités que j'avais eu le temps de photocopier, mais là... J'avais tout prévu, et elle [la collègue] est arrivée à 9 h 15. Elle m'a dit « Ha non là finalement on va faire ça, ça, ça » et moi j'avais tout prévu mes affaires. (...) Je me suis dit j'attendrai pas qu'elle arrive, j'ai préparé mes choses. Finalement, je n'ai pas pu faire ce que j'avais préparé, il a fallu que je fasse ça...

Si l'enseignante n'a pas aimé l'accueil de sa collègue, elle n'était pas non plus à l'aise avec le niveau scolaire et le milieu, « une école qu'elle ne connaissait pas du tout. » Elle était également inconfortable avec le fait que les élèves voulaient l'appeler par un surnom. Si sa trousse de suppléance ne s'est pas révélée utile cette fois, l'enseignante souligne néanmoins qu'il s'agit d'un outil aidant en suppléance.

En comparant sa première expérience avec les suivantes et en discutant avec ses pairs, la participante constate que si sa première expérience était réellement difficile, il s'agissait surtout d'un cas isolé.

J'ai parlé avec des amis parce que *Oh my god*, je ne pensais pas que ça pouvait être de même là... Et... Au début j'étais comme : « Ha ce n'était pas si pire », mais après j'en ai fait d'autres, qui allaient vraiment bien et là je me suis dit : « Non celle-là c'était vraiment poche » ! Ce n'était vraiment pas tant le fun finalement. Tu sais quand on peut comparer là ! C'est qu'un de mes amis m'avait dit : « Là tu ne trouves pas ça si pire, mais avec ce que tu nous as raconté, tu vas voir que ça peut être vraiment mieux que ça. » Et oui heureusement là ! Celle d'après c'était vraiment mieux.

De son engagement en mars 2014 à la fin de cette année scolaire, l'horaire de travail de la participante s'organise de sorte qu'il se concentre dans quelques écoles seulement, dont ses écoles de stage.

De mars à juin, j'ai fait deux trois écoles parce que je ne suis pas allée porter mes cartes partout. Mes écoles de stage m'avaient dit : « Viens nous porter tes cartes dès que tu es engagée », donc je suis allée les porter, ils m'ont tout « booké ».

Finalement, à la fin de cette année scolaire lors de laquelle elle concilie le travail et les études durant quelques mois, la participante ne réussit pas à s'inscrire sur la liste d'attente.

Je me suis dit que c'est à cause du mois. (...) Je ne peux pas croire que je n'aurais pas fait cinq jours en un mois, ce n'est pas comme s'il m'en manquait 30... cinq, six jours là., mais je me suis dit en même temps : c'est de même c'est de même.

Je pense vraiment aussi qu'il y en a qui ont appelé parce qu'il leur manquait une demi-journée... mais je ne suis pas vraiment ce genre de personne là. Moi si on me dit : « ça prend 60 jours », moi je suis vraiment « by the book ». Si c'est 60 jours, c'est 60 jours et si tu as fait 59,5 bien ce n'est pas 60.

Consciente que la tempête hivernale et la gestion de cet événement par la commission scolaire n'ont pas joué en sa faveur, celle-ci semble néanmoins l'accepter sereinement quoiqu'elle fera bien attention à l'avenir que ce genre de situations ne se reproduisent pas. Comme la participante, qui le souligne elle-même ci-haut, accorde une grande importance à l'application des règles telles quelle sont prescrites, cette nécessité de suivre les règles établies à la lettre transparait dans l'ensemble de son discours.

D'ailleurs, l'année scolaire suivante, soit 2014-2015, l'enseignante se fait offrir un contrat à la leçon grâce à une collègue qui la réfère à la direction. Il s'agit d'un contrat de mesure

d'aide à la composition de la classe (MACC)<sup>22</sup> qui consiste à appuyer différents enseignants dans leur travail auprès des élèves.

Ouais, mais ça venait de la direction. Moi je l'ai su juste après, dans le fond c'est une amie à moi, une connaissance (...) qui avait un contrat dans cette école-là. Ils cherchaient quelqu'un en MACC, donc elle a dit « Je sais que... je la connais un petit peu, elle est super bonne, prenez-la, vous n'aurez pas de problèmes avec elle. »

Mais avant d'accepter l'offre, la participante s'assure que tout a été fait en règle.

Je voulais vraiment être sûre, parce que des fois on n'a pas conscience qu'il y a comme des petits passe-droits qui se font. Donc, moi je voulais être sûre que je ne passais par-dessus personne parce que c'était vraiment important pour moi. Donc je me suis vraiment informée à [la responsable de l'attribution des tâches]. (...) [J'avais peur] d'avoir comme « by passé » la liste d'attente. Et je ne voulais pas que le syndicat rentre là-dedans. (...) Moi, je m'étais dit, si le syndicat rentre là-dedans... Je ne veux pas avoir l'air de la personne qui a voulu passer en avant. Je veux dire, si ce n'est pas à moi de l'avoir ben... c'est correct. Mais non puisque c'est un contrat à la leçon, ils peuvent le donner à qui ils veulent, parce que ce n'est pas un contrat jusqu'à la fin de l'année. (...) C'est ça qu'elle m'a expliqué en tout cas. J'ai demandé quatre fois, c'est ça qu'elle m'a dit les quatre fois.

Elle a vraiment apprécié ce contrat à la leçon qui s'échelonnait d'octobre à mars et qui consistait à soutenir les enseignants titulaires au troisièmecycle en agissant comme enseignante de surplus à raison de trois jours par semaine.

J'ai trouvé ça parfait ! Ça permet de commencer, ça ne faisait même pas un an que j'avais fini, là tu te promènes de classe en classe, tu vois plein de styles d'enseignement différents. Des fois tu es devant le groupe, des fois j'en sortais, des fois on était les deux dans la classe (...) C'était pas mal parfait.

Elle comble facilement ses périodes vacantes par de la suppléance.

---

<sup>22</sup> Ce type d'aide est offert dans des classes présentant des caractéristiques particulières : classes en milieu défavorisés, classes multiniveaux, classes de première année, etc.

Oui, dans les autres écoles et à ces écoles-là, en suppléance. Oui, j'ai fait le reste en suppléance. J'ai pris dans le fond le petit contrat, qui n'était pas un contrat avec mon ancienne enseignante associée. Elle m'avait rappelée au mois de mars pour me demander si je voulais le refaire, puis j'avais dit oui. (...) Mais encore là, à l'école où j'ai fait mon contrat, ils m'ont tout « booké » aussi. J'avais mis une feuille avec mes disponibilités sur le frigo et souvent ils venaient me voir : « Hey, on a vu telle dispo, telle date ! », et là je disais « OK parfait je vais l'effacer, je le prends. » Donc, ça m'a fait combler tout pas mal.

Ainsi, de sa diplomation à son inscription sur la liste d'attente, bien que la participante n'avait aucune priorité d'accès à des contrats d'enseignement, celle-ci a néanmoins pu faire un contrat à la leçon de même qu'à deux reprises, du mois de mars à juin de chaque année, de la suppléance qui s'apparentait à un contrat.

J'avais une entente avec mon enseignante associée. Elles [l'enseignante associée et sa collègue] me donnaient toutes leurs journées de congé. Elles les prenaient en demi, donc je passais l'avant-midi chez une et l'après-midi chez l'autre et j'enseignais des matières. Un peu comme un contrat dans le fond, mais ce n'était pas un contrat, c'était le même principe qu'un contrat.

Cette suppléance particulière n'a pas déplu à notre participante, bien au contraire puisqu'elle lui a permis d'accomplir certaines tâches d'enseignement de manière autonome. Cela la stimule davantage que de faire de la suppléance où tout est déjà planifié.

Oui, c'était plus stimulant, je trouve. Tu t'épanouis plus quand tu planifies tes choses ! Tu fais tes examens, tu fais la révision avec eux, tu fais tes propres expériences, tes propres activités ! Que d'arriver et de... parce que tu sais quand on fait de la suppléance généralement, je trouve que c'est un défi au niveau de la gestion de classe, mais le reste tout est écrit et est détaillé : tu fais telle à telle page, tu attends cinq minutes, tu fais telle affaire. Donc, je ne trouve pas qu'au niveau créativité, tu peux t'épanouir.

#### 4.1.3 La liste de priorité à tout prix

Ayant atteint la liste d'attente en juin 2015, la participante a un nouvel objectif pour l'année scolaire 2015-2016 : celui d'inscrire son nom sur la liste de priorité coûte que coûte. Prête à

tout pour atteindre cet objectif et gardant un gout amer de son expérience liée à l'atteinte de la liste d'attente, elle suit de près la séance d'affection du mois d'août 2015 par le biais d'une collègue.

Je ne veux pas perdre une autre année déjà que j'en avais déjà perdu une ! À cause des 60 jours, je n'avais pas le gout d'en perdre une deuxième. (...) Je vais espérer au moins avoir un contrat qui compte. (...) Donc là, je m'étais informée à une fille qui, elle, a réussi à être sur la liste de priorité. Donc là, je lui ai dit « Dis-moi-le s'il reste des choses... » Moi dans le fond, ce que je voulais là c'était un contrat [permettant l'enclenchement du processus de probation locale]. Ç'aurait pu être 40 % dans quatre écoles différentes. (...) Je voulais n'importe quoi. C'est ça que j'avais dit, moi « je suis prête à prendre n'importe quoi », même quelque chose de vraiment pas le fun. Je vais le prendre pour être sur la liste, parce qu'un moment donné, je pense que tu ne peux pas faire ta difficile et dire toujours non à [la responsable de l'attribution des tâches].

Comme elle travaillait dans une garderie durant la période d'attribution des tâches, elle se montre très claire à l'égard de ce deuxième employeur.

Je travaillais en garderie, mais j'avais averti tout le monde que mon téléphone allait être ouvert pour la journée et que si ça sonnait et que c'était écrit « Commission scolaire », je répondais, et ça, peu importe le moment. (...). Euh je réponds ! C'est non négociable, sinon donnez-moi congé et il n'y aura pas de problème. Ils le savent ils ont beaucoup d'étudiants qui font ça aussi, de jeunes enseignants qui travaillent en garderie.

Or, du fait que les contrats non attribués lors de la séance d'affectation « ne comptent pas », c'est à dire, qu'ils ne mènent pas à l'enclenchement du processus de probation locale, une condition nécessaire à l'atteinte de la liste de priorité, l'enseignante se met à redouter l'appel de la commission scolaire. Elle a peur de devoir refuser des offres qui ne lui permettraient pas d'atteindre la liste de priorité, mais, que par ce refus, les ressources humaines ne lui proposent plus de contrats.

C'est ça ! Il n'y a pas d'ordre, donc elle si ça fait trois fois que tu dis non, ça se peut qu'elle ait moins envie de te rappeler. Donc là, je m'étais dit : OK, je veux un contrat. Donc, j'avais dit à mon amie « Écris-moi ce qui reste. » Elle m'a écrit qu'il restait du MACC et j'étais comme « Oh my God non, ça non parce que ça ne compte pas. » Il restait juste des avant-midis en première et deuxième jusqu'à Noël. (...) Donc là, j'étais comme : « Ha non », faites qu'elle ne

m'appelle pas parce que je ne voudrai pas dire non. Écoute j'aurais dit non, mais je me serais sentie vraiment mal. Je ne voulais pas avoir à dire non. Donc, je me suis dit : « OK, faites qu'elle ne m'appelle pas, faites qu'elle ne m'appelle pas, faites qu'elle ne m'appelle pas. »

D'ailleurs, la participante inscrite sur la liste d'attente se questionne beaucoup sur la façon dont sont octroyés les contrats par la commission scolaire auprès des enseignants de la liste d'attente. Personne à son avis ne sait comment cela fonctionne réellement.

C'est ça, mais quand ils ont la liste de personnes, pèsent-ils sur un piton et il y a un nom qui sort à l'ordinateur ? Ils pigent ? Ils se promènent de même et ils arrêtent sur un ? On ne sait pas comment ça marche. (...) Gardent-ils toutes nos lettres ? Comme les directions, à la fin de ton stage, je sais qu'ils doivent cocher s'ils te recommandent ou pas à la commission scolaire, mais ça les gardent-ils, ils, ne les gardent-ils pas ? Je ne sais pas là. (...). Classent-ils les gens ? Eux, on les appelle en premier, eux on les appelle s'il n'y a plus personne. Je ne sais pas comment ils font. C'est vraiment un mystère.

Cette manière arbitraire de déterminer les enseignants à qui on offrira des tâches dérange la participante : l'absence de règles semble l'insécuriser. Dans les faits, la commission scolaire a carte blanche en ce qui a trait à l'attribution des tâches aux enseignants précaires qui ne sont pas inscrits sur la liste priorité. Il en va de leur pouvoir discrétionnaire. En expliquant plus loin les avantages de la liste de priorité, la participante soulèvera d'ailleurs cette distinction entre la liste de priorité et la liste d'attente : la première est tenue de suivre des règles, non la seconde.

L'enseignante est finalement appelée après l'affectation, et malgré qu'elle soit inquiète de devoir refuser, une belle surprise l'attend.

Donc là finalement, j'ai eu un contrat ! Hey, j'étais vraiment contente, j'ai eu comme un 92 % qui s'est transformé en 99 %. C'était un 30 % de jours cycle, euh... un 40 % de jours cycles ! Et le reste en MACC.

L'enseignante accepte ce contrat à temps partiel. Elle travaillera l'équivalent de 92 % d'une tâche pleine, une première partie de l'année, puis près de 100 % d'une tâche pleine dans une seconde partie de l'année. Sa tâche est répartie de telle sorte que 40 % de son travail consistera à remplacer des enseignants selon un horaire préétabli sur un cycle de dix jours et le reste de son travail consistera à soutenir les enseignants dans leurs interventions pédagogiques auprès des élèves à titre d'enseignante de surplus. Malgré son enthousiasme, l'enseignante a quelques appréhensions comme elle travaillera au troisième cycle et qu'elle ne connaît pas ce milieu défavorisé et multiculturel dans lequel elle dit être « parachutée ».

Dans le fond, j'avais peur, ce n'était pas tant au niveau de la gestion et tout ça, ça je me savais quand même solide, c'était au niveau de : « Je n'ai pas déjeuné ce matin, je n'ai pas de bottes d'hiver, je n'ai pas de mitaines. » J'étais comme ça, je vais trouver ça dur.

Cette expérience se révèle finalement fort positive dans son parcours.

Mais finalement j'ai adoré ça et ça a vraiment bien été. Ce n'était vraiment pas difficile comme je pensais. (...) Mais ils ont tellement de ressources. Ils ont le club des petits déjeuners, ils ont des manteaux à l'école pour ceux qui n'en ont pas. Donc là, je me suis dit : OK c'est bon, les enfants sont bien encadrés, c'est correct, ça va bien aller. Donc c'est ça, c'était sûr que j'étais pour accepter le contrat, mais ça faisait un peu peur je te dirais.

Le contrat ayant enclenché le processus de probation locale<sup>23</sup>, la direction est tenue d'évaluer la participante en vue de déterminer la réussite ou l'échec de la probation. Le souci de respecter scrupuleusement les règles mises en place ressort de nouveau chez la participante qui a peur de ne pas accéder à la liste de priorité. Le respect de la date limite de réalisation de l'évaluation par la direction et d'envoi de cette évaluation à la commission scolaire la stresse particulièrement : « Je ne voulais pas que ça arrive [le rapport d'évaluation] le 2 mai et que la directrice des ressources humaines me dise : « Mmm... ça ne compte pas. » Cette période lui causera un stress important :

---

<sup>23</sup> Rappelons qu'un contrat enclenche le processus de probation locale lorsqu'il s'agit d'un contrat déterminé de deux mois ou plus ou lorsqu'il s'agit d'un remplacement indéterminé de deux mois et 30 jours ou plus de l'année scolaire ou de 20 jours ou plus d'un demi-année scolaire. Soulignons également que, dans la pratique, la commission scolaire s'assure que la tâche de l'enseignant suppléant est similaire à celle d'un enseignant régulier.

« ça faisait comme une semaine que je ne dormais, que je ne mangeais plus. Là j'étais trop stressée. » Bien que la direction d'établissement lui mentionne que la date limite est plutôt le 15 mai et non le 2, cela ne rassure pas notre participante qui craint de vivre les conséquences d'un retard une nouvelle fois. À partir de ce moment, elle commence même à douter de ses compétences à réussir sa probation locale.

Il y avait sûrement des chances que ça se passe bien, tout le monde me disait que ça allait bien. Je me disais en plus je ne peux pas croire que je vais passer à côté une deuxième fois ! Donc là, j'ai parlé avec une collègue avec qui je m'entendais vraiment bien. Je lui disais : « Hey ça pas de bon sens, faut que ce soit le 1<sup>er</sup> mai ! » J'avais les yeux pleins d'eau et je pleurais et je disais : « Là je suis stressée. » Je me demandais si c'était parce que ça n'allait pas bien et donc qu'elle n'osait pas [la direction] me faire mon évaluation et que là, elle se disait en repoussant un moment donné là...

Encouragée par sa collègue, elle décide d'aller en parler de nouveau avec la direction malgré sa peur de mal paraître : « elle va me trouver folle, elle va écrire sur l'évaluation : trop angoissée pour ce métier-là. » La participante se calme lorsque, cette fois, la direction lui montre un papier sur lequel il est écrit noir sur blanc que la date limite est le 15 mai. L'enseignante et la direction discuteront de l'évaluation lors d'un nouveau rendez-vous et le rapport d'évaluation est envoyé à la commission scolaire avant la date indiquée.

La participante réussit ainsi sa probation locale et accède à la liste de priorité, un gain fort précieux pour la sécurité d'emploi selon elle.

Je sais que je vais être assurée de travailler toujours. Je sais que l'année prochaine, je vais avoir un autre contrat. Je sais qu'éventuellement je vais avoir un 100 % toute l'année. Je sais qu'éventuellement, ça va être ma classe et mon poste. Dans le fond, ça représente d'avoir son poste un moment donné et d'arrêter de trimbaler ses affaires parce qu'encore là je suis à jours cycles, mais j'ai un charriot vraiment plein qui tombe tout le temps.

Là oui on est précaires encore, mais je me sens vraiment moins précaire qu'en suppléance. Je me dis que c'est sûr que je vais travailler, quand je vais finir mon contrat, c'est sûr qu'ils vont passer par moi ! À moins qu'il y en ait une qui soit libre aussi en même temps que moi, mais qui est plus ancienne, ils vont commencer par elle, mais ils ne peuvent pas aller prendre des gens sur la liste d'attente. Je ne retombe pas dans une espèce d'affaire aléatoire où on tire au hasard [les listes d'attente et de suppléance]. Donc là, il y a des règles et si je

suis numéro deux, ils vont m'appeler en numéro deux et je ne peux pas croire qu'il n'y aura pas une petite maternité ou quelque chose qui va se passer de mars à juin, ça ne se peut comme pas !

En somme, si cette année-là se passe fort bien, elle s'avère néanmoins épuisante. La participante soulève que sa charge de travail était grande puisqu'elle devait enseigner à trois cycles différents : le premier cycle (la première et la deuxième année), le deuxième cycle (la troisième et la quatrième année) et le troisième cycle (la cinquième et la sixième année). Comme elle enseignait les mêmes domaines d'apprentissages à tous les cycles, elle avait d'abord pensé adapter ses projets selon le cycle, mais s'est vite rendu compte que ça ne fonctionnait pas et que c'était moins difficile d'élaborer des projets différents selon le niveau d'enseignement. « Sauf qu'on arrive au moins de juin un peu fatiguée. C'est un peu brulant », précise-t-elle.

#### 4.1.4 Une première séance d'affectation : le luxe du choix

Au mois d'août de l'année scolaire 2016-2017, étant inscrite sur la liste de priorité, la participante est convoquée à la séance d'affectation. L'enseignante explique en détail comment elle a choisi son contrat lors de cette séance : un contrat de septembre à février à 93 % de tâche dans son ancienne école de stage IV réparti dans quatre classes de quatrième année et une classe de cinquième.

Moi je pensais qu'il y aurait par exemple beaucoup plus de contrats qui finiraient en novembre-décembre. Il en restait un ou deux à moi. Mais là, c'était en novembre, une 3 et 4. Donc là j'ai comme « chocké » à la dernière minute et j'ai comme fait « Ouin je le prendrai pas » parce que c'est une 3 et 4, je me dis déjà ça va être vraiment beaucoup de travail, moi je vais m'en aller quand ça va commencer à être le fun. (...) Et c'est surtout que c'était un double niveau, si ç'avait été juste une quatre, ben je l'aurais peut-être pris quand même. Mais là c'était un double niveau, troisième année, ils ne sont pas super autonomes, ce n'est pas comme une 5-6 où tu peux fonctionner beaucoup par plan de travail. 3-4 je me disais : « Ouin en septembre par plan de travail, peut-être pas. » Tu ne les connais pas, je veux dire, je ne connaissais pas l'école beaucoup.

Tout ça se joue en cinq minutes donc là dans ma tête ça a pris 30 secondes. J'aurais pu prendre un 80... j'aurais pu retourner à l'école où j'étais l'année passée à 80 %, mais c'était avec juste 30 % de jours cycles, en sixième, et du MACC. (...) C'est pour ça que je cherchais vraiment un 100 % jusqu'en octobre-novembre. (...) Donc là, j'hésitais beaucoup, mais ça c'était un 80 % pour l'année, ça, ça veut dire aucune chance d'avoir une classe. (...) Après ça, il s'est mis à avoir [des contrats] jusqu'en mars. Il y avait des jours cycles [à l'école] que je connaissais qui se sont libérés. Pas longtemps avant moi, il y a quelqu'un (...) qui a pris ça, où j'ai fait mon stage IV, mais qui a dit : « Moi, je reviens en février parce que je suis en maternité. » C'est une école où je sais que je vais avoir du plaisir jusqu'en février, je connais le directeur, je sais que ça va bien se passer, je connais les profs, les six que j'ai c'est mes anciens élèves de stage. Donc là j'étais comme : « Ouin, est-ce que je me laisse tenter à être confortable dans mes affaires comme pas de problème ? » Et je me suis dit (...) que je vais espérer avoir une classe pour finir mon année. Donc c'est pour ça que j'ai choisi ça plutôt que de retourner à mon autre école et avoir un 80 % pour l'année.

Nous constatons que beaucoup de facteurs sont entrés en jeu lorsque l'enseignante a eu à choisir un contrat à la séance d'affectation, et ce, en si peu de temps, la participante précisant elle-même que tout se joue en cinq minutes. Ainsi, la participante a tenu compte de la connaissance de l'école (élèves, enseignants, direction), du niveau scolaire, de la charge de travail, de la proportion du contrat à jours cycles versus en MACC, des futures opportunités d'emploi. Le salaire a également un effet certain sur la décision. Comme la participante demeure chez ses parents, elle explique qu'elle pouvait se permettre de choisir un contrat jusqu'en février, le stress financier étant moins important dans sa situation actuelle. Par contre, « là c'est sûr qu'en appartement l'année prochaine, je vais peut-être plus regarder quelque chose de sûr pour l'année », mentionne-t-elle. L'emplacement géographique des écoles a aussi été pris en compte : « dans le coin de [lieu géographique] c'est peut-être pour ça dans le fond que je l'ai barré, peut-être que je me suis dit, peu importe ce qui arrive dans le fond, je ne vais pas là. »

La participante s'est d'ailleurs surprise d'être si sélective en comparant sa façon de voir les choses en étant sur la liste d'attente versus en étant sur la liste de priorité. Lorsqu'elle était sur la liste d'attente, elle souhaitait tellement se qualifier pour la liste de priorité qu'elle « aurait été prête à prendre n'importe quoi » : « Tu te “garroches” sur ce qui passe et tu te

dis : “Écoute je finirai en juin comme tout le monde et je verrai comment ça va”. » En portant un regard réflexif sur les événements, elle se rend compte que lorsqu’elle a le choix, elle se tourne vers des tâches sécurisantes.

Mais quand tu as le choix au bassin, moi je me suis vraiment surprise à dire : « Ha non, pas cette école-là » ou « Ha non, pas ce niveau-là », « Ha non, la 3 et 4 jusqu’en novembre... » Mais si Madame X [la responsable de l’attribution des tâches] m’avait appelée pour la 3 et 4 jusqu’en novembre, j’aurais été vraiment contente. Mais là, quand tu as le choix de tout... (...) Tu es difficile je trouve, j’étais comme : « Ben voyons, tu es ben poche. » Là, je suis super contente de ce que j’ai pris, mais je suis comme retournée dans mes pantoufles parce que je savais que j’allais dans un milieu dans lequel j’allais avoir du plaisir. (...) C’est ça, je trouve qu’on est très sélectif quand on a le choix.

Par contre, quand elle n’aura plus cette opportunité de choisir une tâche, la participante se dit prête à accepter une offre, et ce, peu importe laquelle.

Si en février ou en mars, si elle me rappelle [la responsable de l’attribution des tâches] et qu’elle m’offre juste un choix, bien ça va être ça ! Et ça se peut que ce soit une sixième intensive et je vais dire oui.

Précisons que, de façon générale, les enseignants inscrits sur la liste de priorité ont le droit de refuser une offre d’emploi par année scolaire<sup>24</sup>. Sur la liste d’attente, les enseignantes ont un nombre illimité de refus possibles, mais la commission scolaire n’a aucune obligation de leur offrir des tâches.

Finalement, après l’affectation du mois d’aout, la participante débute son nouveau travail. En octobre, au moment où nous l’interviewons, la règle qui inquiète l’enseignante est celle liée au nombre maximal de photocopies auxquelles elle a droit. Bien qu’elle le considère comme son « plus gros problème », mais précise que « ce n’est pas un gros problème », ce quota semble un sujet inévitable qui l’inquiète.

---

<sup>24</sup>À moins de circonstances particulières acceptées par la commission, le deuxième refus, au cours d’une même année scolaire par une personne d’accepter un contrat à temps partiel ou une suppléance prédéterminée de vingt (20) jours ouvrables et plus, entraîne pour elle une perte de priorité pour l’année en cours.(CS, 1999 et suivantes, 5-1.14.06 P)

Ça faut j'en parle, c'est une autre affaire, j'ai peur de manquer de photocopies. C'est difficile, c'est la première fois que ça m'arrive d'avoir une limite de photocopies et ça me le rappelle sur la photocopieuse ! (...) Ça me met de la pression.

La participante explique qu'elle doit rencontrer la direction à ce propos afin notamment de connaître le nombre de photocopies effectuées par l'enseignant qui avait le même contrat l'an dernier. En attendant, elle est contrainte d'utiliser des moyens alternatifs qu'elle juge moins optimaux : « J'essaie de ne pas trop en faire [des photocopies]. C'est plate pour mes six, c'est souvent eux qui écopent. (...) C'est 10 minutes qu'on prend à recopier, moi c'est 10 minutes que je n'ai pas [pour enseigner]. »

À posteriori, sans remettre en question la décision qu'elle a prise à l'affectation, la participante est déçue, rendue au mois d'octobre, de devoir quitter son milieu de travail en février.

Au début, j'étais comme : « Ha ! Je suis vraiment contente de mon choix ! », mais là je trouve ça poche de partir en février. (...) Oui et autant que je me dis : « Ha ! Les profs et les élèves, je ne veux pas les laisser. »

#### 4.1.5 La précarité et ses discrètes manifestations

Nous avons demandé à la participante, ce qui, selon elle, a favorisé son insertion professionnelle.

Je pense que c'est un bon moment parce que j'ai quand même été engagée en mars, j'ai fait de la suppléance jusqu'en juin, l'année d'après j'ai un contrat à la leçon et j'ai fait du temps complet en suppléance, puis dès la première fois où j'ai pu avoir un contrat sur la liste de priorité, ils m'ont appelée le lendemain. Donc je ne peux pas demander beaucoup plus que ça. Ça s'est vraiment bien passé et dès mon premier contrat la directrice, elle nous a « pairé ».

Ainsi, la participante considère avoir vécu une expérience d'insertion professionnelle facilitante. Elle précise même qu'elle n'aurait pu demander mieux. Selon elle, sa facilité d'intégrer le marché du travail s'explique par la conjoncture qui se veut favorable à l'emploi. Nous en concluons que l'enseignante associe davantage l'insertion professionnelle à la division du travail, et plus précisément, à l'accès à l'emploi, à savoir, la première des cinq dimensions du modèle d'insertion professionnelle de Mukamurera (1998). Elle l'associe davantage et non pas exclusivement puisqu'elle ajoute avoir apprécié bénéficier du programme de mentorat dès son premier contrat : le mentorat étant un outil d'insertion professionnelle. L'enseignante a apprécié cette initiative puisque la mentore était dans son école et qu'elle avait plusieurs années d'expérience pertinentes.

Elle [la mentore] avait fait ça les jours cycles, les années avant, plusieurs fois. C'était parfait. Je pouvais aller la voir, tout le temps, elle était toujours disponible. Des fois, je voulais juste faire valider une petite affaire. (...) J'ai trouvé que de la part de la directrice d'avoir pris l'initiative de nous paier avec quelqu'un, c'est moins stressant. Parce que des fois tu es gênée d'aller demander. (...) Déjà c'est rassurant, surtout pour un premier contrat.

Tout au cours de l'entrevue, la participante fait néanmoins ressortir des éléments contraignants, caractéristiques de son statut d'enseignant précaire et en insertion professionnelle. Nous pouvons associer ces éléments aux deuxième et troisième dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera (1998), soit, aux conditions de travail liées à la tâche et à la socialisation organisationnelle.

– Les changements fréquents de milieux et de niveaux scolaires

C'est sûr que j'y ai pensé en faisant mon choix au bassin. Je me suis dit : « C'est sûr que si je rentre dans une classe au mois de mars, ça se peut que ce ne soit pas facile, au même titre que celle qui va rentrer en février, elle ne trouvera peut-être pas ça facile. » (...) L'année passée, j'ai tout monté mon matériel, donc je ne veux pas l'avoir monté juste pour une année non plus.

– La lourdeur de la tâche

C'est parce qu'il y avait beaucoup de sixièmes intensives [lors de la séance d'affectation]. Elle m'a dit : « Je ne peux pas penser prendre une sixième intensive. » (...) L'hiver, elle dit : « C'est trop là, avec toute la correction que je vais avoir à faire, je n'y arriverai pas. »

– Le statut d'emploi qui influence la relation avec les élèves

Pour eux [les élèves], je suis l'enseignante qui vient une fois par semaine. (...) J'ai un nom qui est sur leur pupitre, mon nom est sur leur liste d'élève, mon nom est sur leur calendrier (...) Donc, c'est vraiment vu comme s'il y a une des deux enseignantes qui est moi. J'en ai un [élève] qui a dit à l'autre prof : « De toute façon, ce n'est pas une vraie prof qui est là, c'est une remplaçante ». (...) Je suis allée le voir et il a dit : « Ha non ce n'est pas ça que je voulais dire. » Mais j'ai dit : « Non, parce qu'une remplaçante elle ne reviendrait pas nécessairement dans la classe, mais moi tu vas me revoir la semaine prochaine puis la semaine d'après, la semaine d'après. » Je veux dire, je ne suis pas une suppléante, je suis la deuxième enseignante.

Je l'ai vécu en jours cycles l'année d'avant et avoir une classe c'est tes affaires vraiment. Là, même si tu es en jours cycles, c'est bien beau de dire aux élèves « Moi, c'est madame Telle, c'est madame Telle », à un moment donné, ils s'essaient toujours un petit peu.

– Les contrats à jours cycles

Tu essaies de moins t'absenter. Les élèves aussi ils s'en rendent compte que c'est difficile à rattraper. Il y a une petite fille en quatrième année qui me l'a dit : « C'est beaucoup de travail quand on manque une journée, je vais essayer de ne pas être malade trop souvent ! » (...) Je trouve que ce n'est pas tes choses. Tu ne peux pas faire de projet vraiment long parce que tu ne les vois qu'une fois par semaine. Juste les projets d'arts (...) quand je le commence, je le fini dans la même après-midi. Donc, c'est des projets juste de deux heures parce que sinon... (...) C'est beaucoup trop long. Tandis que quand c'est ta classe, c'est facile de mettre à terminer : « Oui, je peux finir le projet d'art. »

Je trouve que tu peux faire plus de choses. Aussi, admettons que tu fais une session d'écriture, après tu peux faire autre chose, jumeler avec l'univers social que tu vas faire, avec tes arts. Moi je ne peux pas faire ça. Je ne peux pas faire

une session d'écriture alors que je ne l'évalue pas, parce que déjà qu'on manque de temps. Donc, c'est vraiment pour ça que je veux ma classe.

Relativement aux contrats à jours cycles d'ailleurs, dans le cadre du programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire, l'enseignante a participé à une formation portant sur l'enseignement de l'univers social à jours cycles. Elle a toutefois décidé de ne pas participer aux autres formations disponibles pour les enseignants à jours cycles, car bien qu'à première vue accessible, cet outil d'insertion professionnelle la place en conflit. D'un côté, les formations pourraient lui offrir des outils favorisant l'enseignement des domaines d'apprentissage dont elle a la responsabilité, de l'autre, sa présence en classe lors des premières journées d'école apparaît nécessaire pour rencontrer ses nouveaux élèves et pour établir une bonne relation avec ceux-ci dès le début de l'année scolaire.

Oui, je l'avais pris en univers social, mais c'est parce que ce qui adonnait comme mal c'est qu'ils font ça les jours 1 (...) et c'est toujours en début d'année en plus. Est-ce que je vais laisser ma classe la première fois que je les vois pour assister à une formation ? Je trouve que c'est plus profitable pour moi de rencontrer les élèves les premières journées. (...) Surtout que moi, les jours 1 c'était mes sixièmes années que je vois. Déjà que je vois mes sixièmes années aux deux semaines, là je ne laisserai pas quelqu'un d'autre enseigner quelque chose parce que moi j'évalue tout ce qu'ils font presque, vu que je ne les vois pas beaucoup.

À ces éléments propres aux nouveaux enseignants, s'ajoutent les particularités liées à la précarité en ce qui a trait l'assurance-emploi, aux assurances et aux impôts. Pour une personne comme notre participante, pour qui les règles doivent être méticuleusement respectées, cela peut être difficile à gérer.

– L'assurance-emploi : les déclarations

– Je l'ai fait là-bas, donc ça quand même bien été [l'ouverture de dossier d'assurance-emploi au bureau de Service Canada]. Là c'est sûr que moi ce que je ne savais pas c'est qu'ils payent [la commission scolaire] tes vacances, tes journées de maladies et de vacances que tu n'as pas pris, ils te les paient la paie d'après. Donc, j'ai été vraiment retardée dans mon chômage. (...)

– C'est pour ça que c'est mieux de prendre ses journées de congé.

– Mais en même temps c’est des maladies. (...) C’est une journée de maladie, je ne la prendrai pas, c’est ça qui est écrit ! Je suis vraiment « by the book ». Ça m’a retardée et je ne comprenais pas, je me suis sentie mal parce que moi je ne l’ai pas déclaré (...) Ça y est, ils vont me couper mon chômage pour le restant de mes jours, je n’aurai plus jamais le droit à mon chômage.

C’était stressant et j’étais en voyage. Je le savais que je perdais ma semaine [de prestations d’assurance-emploi]. Mais là, je me disais, j’espère que ne je reviendrai pas trop tard de voyage. (...) Si je la fais trop tard [ma déclaration], est-ce qu’ils vont me l’avoir payé et là, faut que je rembourse et ils vont penser que j’ai voulu les arnaquer. (...) « OK, c’est vraiment stressant. » Ça, je n’aime pas ça, c’est le bout que... c’est bien le fun être en congé d’été, mais ce bout-là il est moins le fun, le stress de l’assurance-emploi. (...) J’ai trouvé ça dur le chômage cette année.

– L’assurance-emploi : les recherches d’emploi

Je prenais des notes, donc là, admettons je ressortais tous les emplois sur Emploi-Québec. Je les ai tous ressortis quasiment là les garderies. (...) Après ça, j’ai sorti tous les secrétaires. J’ai le droit aux secrétaires, je suis bonne en français, service à la clientèle. Je les ai sortis, mais à un moment donné, toujours des espèces d’études compliquées, attestation de je sais pas trop quoi, mais là, tel cours, je n’ai pas ça... Donc, j’écrivais à côté : « Demande tel diplôme, trois à cinq ans d’expérience. » Ça ne marche pas.

Mais je n’ai appliqué nulle part, parce que ça n’a pas de bon sens. Ils vont se dire : « Coudonc, elle, elle rit de nous autres ? Elle envoie son C.V. » J’avais peur de ça aussi, j’avais peur qu’ils appellent au bureau de chômage : « Elle, elle nous envoie des C.V., mais elle n’a vraiment pas les compétences. »

– Les assurances

J’ai appelé chez SSQ parce que l’été es-tu assurée ou pas ? Mais tu es assurée 120 jours après la fin de ton contrat, donc tu es assurée l’été dans le fond. (...) Ça a été compliqué, c’est vrai. Parce qu’ils t’envoient [la compagnie SSQ], admettons ton contrat, il est en date du 25 août, mais là ils t’envoient tes papiers, admettons le 15 septembre, sauf qu’il est actif à partir du 25 août, mais c’est parce que là, je n’ai rien signé. (...) Ça ne marchait plus là, ça ne marchait plus avec la RAMQ [Régime de l’assurance-maladie du Québec]. Il faut les appeler. Je me suis dit : « Ça y est, je vais avoir une amende ! » (...) Il y a eu un deux semaines, je trouve que c’est mal fait (...) un deux semaines que tu n’es pas assurée.

– Les impôts

Pour tout ce qui est de l'impôt, est-ce que c'est assez, pas assez ? Je ne veux pas payer au mois de mars, qu'est-ce que je fais ? Plus pour ça, je l'ai appelée [la commission scolaire] au début pour savoir ce que je devais faire pour l'impôt. Ils m'ont expliqué que ce n'était pas évident. Il faut que tu remplisses quelque chose, comme moi j'ai rempli un papier comme, enlevez-moi tant d'argent de plus de chaque côté.

J'ai failli appeler aussi parce que les T4 ne fonctionnent pas de la même façon, je pense. Il y a un côté qu'on a deux T4, mais il faut les additionner pour faire le chiffre du provincial. Mais moi, j'avais appelé le comptable, j'ai dit : « Là, on a un problème, ce n'est pas le même chiffre sur les deux, qu'est-ce que je fais avec ça ? »

#### 4.1.6 Le rôle phare des collègues et de la direction

En ce qui a trait à la communauté, tout au long de notre entrevue avec la participante, celle-ci met d'avant le support de ses collègues. Elle dit, par exemple, n'avoir jamais ressenti le besoin d'utiliser le programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire parce qu'elle a « toujours été bien entourée par les collègues ». Il semble en effet que ses collègues, avec qui elle entretient de bonnes relations, la soutiennent.

J'étais vraiment contente et ils étaient vraiment là aussi [les collègues], si tu as des questions, tu ne te gênes pas. (...) Ma collègue essayait de me rassurer du mieux qu'elle le pouvait. (...)

– Au début, je ne voulais pas [aller voir la direction], mais c'est ma collègue qui m'a...

– OK, elle t'a encouragée.

– Ouin, elle n'est vraiment pas gênée donc elle était comme « Non, là ça pas de bon sens (...) Il faut que tu ailles la voir. »

Ils l'informent et la conseillent lors de la séance d'affectation.

Ils m'ont dit, c'est beaucoup trop rapide. Décembre c'est correct, mais novembre, ça passe beaucoup trop vite. Donc, elles m'ont dit comme pour vrai, tu ne prends pas ça. C'est dur, tu « rushes » et tu t'en vas quand ça commence à être le fun avec les élèves, quand la discipline est vraiment instaurée.

Les filles, c'est ce qu'elles me disaient aussi au bassin : « C'est sûr que tu as quelque chose, peut-être pas en février, mais au pire à la relâche. » Il y a plein de personnes qui partent là. Donc c'est pour ça que je n'ai pris ça.

De plus, elle obtient du travail grâce à ceux-ci. « Oui, beaucoup par les enseignants, oui », en référence à l'octroi de suppléance.

Pourtant, les collègues ne sont pas nommés lorsque nous demandons à la participante ce qui a favorisé son insertion professionnelle. Nous pouvons penser que, tel que mentionné précédemment, la participante associe surtout l'insertion professionnelle aux conditions liées à l'accès à l'emploi.

À l'égard des directions, bien que l'enseignante entretienne de bonnes relations avec celles-ci, le fait que la participante voit majoritairement le rôle d'évaluateur de la direction nuit au rôle de soutien que cette dernière pourrait jouer.

Ainsi, l'enseignante a de bonnes relations avec les directions, ce qui influence ses choix professionnels...

Je connaissais la directrice, qui était la directrice adjointe avant à mon école de stage et là je savais que je m'entendais bien avec elle, donc là ça, ça aussi joué. Mais finalement je ne l'ai pas pris. (...) Après (...) j'ai rencontré la directrice, elle était comme : « Pourquoi tu ne l'as pas pris ? » (...) Elle dit « ce n'est pas grave, mais tu sais que tu es toujours la bienvenue dans notre école. »

Là, c'est une école où je sais que je vais avoir du plaisir jusqu'en février, je connais le directeur, je sais que ça va bien se passer, je connais les profs, les six que j'ai c'est mes anciens élèves de stage.

Mais elle voit constamment le chapeau d'évaluateur de la direction.

Finalement, je suis allée voir ma directrice et comme je commence à lui parler et je deviens les yeux pleins d'eau, je m'excuse et puis dans ma tête je me dis qu'elle va me trouver folle, elle va écrire sur l'évaluation « trop angoissée pour ce métier-là. »

Tu ne veux pas la harceler et c'est quand même elle qui fait ton évaluation... Non, mais on a beau dire ce qu'on veut, mais au même titre que quand tu es en stage (...) Tu ne dis rien et tu n'iras pas dire « Moi, je pense que... », « Moi du papier-crayon, je n'en fais pas. » Tu ne peux pas là. Ton but c'est quand même de réussir ton stage.

Rappelons que la direction a joué un rôle de soutien en attribuant à la participante un mentor, ce qu'elle a beaucoup apprécié. Cet élément est significatif, car l'enseignante considère que ce jumelage a favorisé son insertion professionnelle.

Finalement, la commission scolaire, le service des ressources humaines plus précisément, entretient des relations avec la participante à plusieurs moments de son parcours d'insertion professionnelle. La participante semble toutefois constamment sur ses gardes, semblant craindre de déplaire à son employeur. Semblable à sa relation avec les directions, l'enseignante ne paraît pas considérer le rôle de soutien que pourraient jouer les ressources humaines.

– [En processus d'embauche]

J'ai envoyé mes papiers en novembre, j'ai rappelé le centre début janvier pour savoir où mon dossier était rendu. Mais tu ne veux pas non plus les harceler... donc là tu essaies de ne pas trop les harceler, mais en même temps tu veux savoir.

– [En suppléance]

Je ne sais pas comment le voir, c'est sûr que tu ne peux pas ne pas répondre, ils vont appeler quelqu'un d'autre.

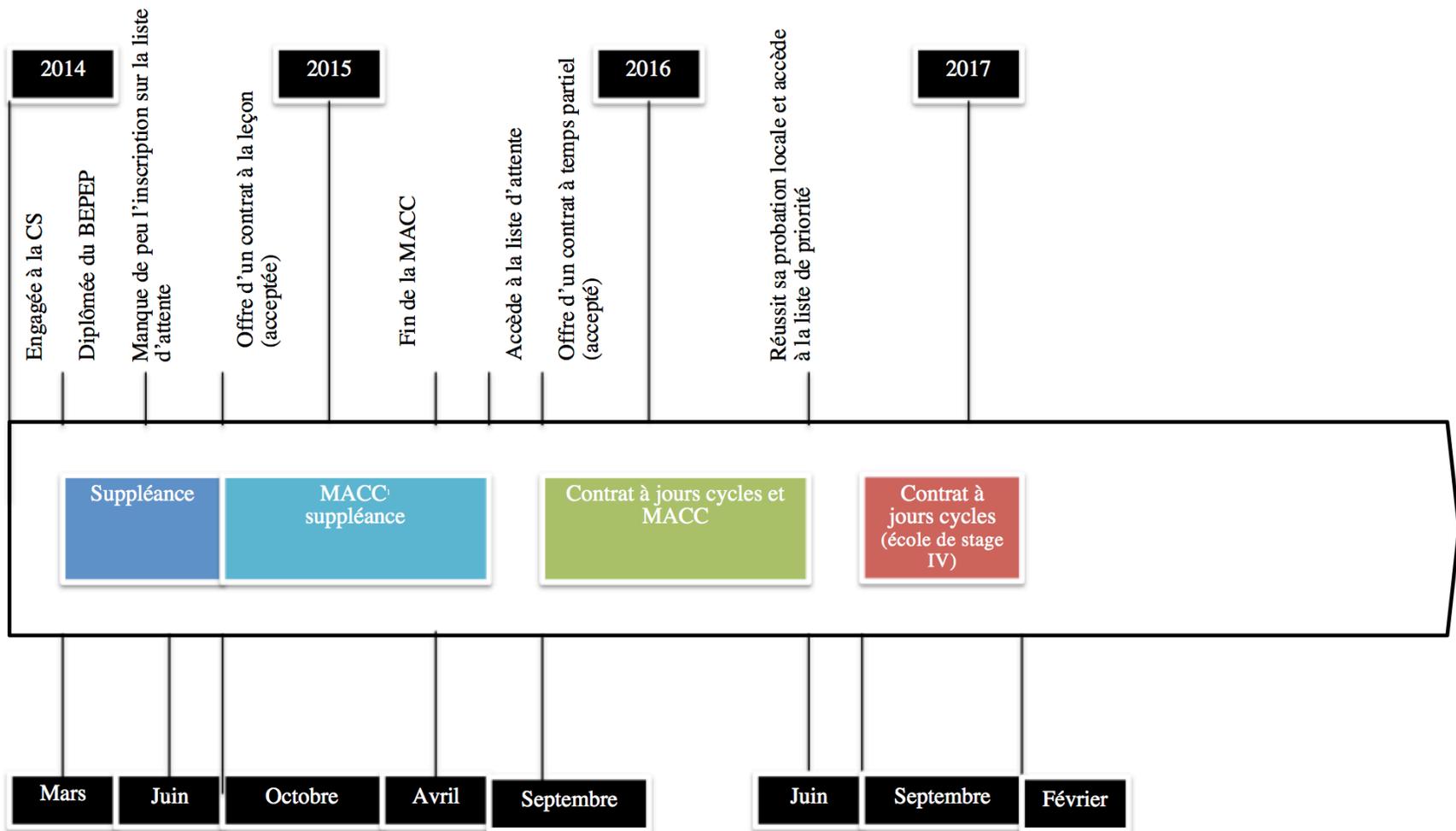
– [Sur la liste d'attente]

C'est ça ! Il n'y a pas d'ordre, donc elle si ça fait trois fois que tu dis non, ça se peut qu'elle ait moins envie de te rappeler.

– [Lors de la séance d'affectation]

C'est ça que mes amies ont dit : « Normalement, lui se serait fait ramasser parce que ça prenait deux minutes ».

La figure 13 présente la frise chronologique retraçant le parcours de la participante 1 de la fin de son baccalauréat à aujourd'hui.



MACC : mesure d'aide à la composition de la classe. Contrat à la leçon au troisième cycle à raison de trois jours par semaine dans la même école, du mois d'octobre au moins d'avril.

Figure 13. Frise chronologique de la participante 1

#### 4.1.7 Le système d'activité de la participante 1

Nous présentons maintenant l'expérience d'insertion professionnelle de la participante à partir des différents pôles du système d'activité. La figure 14 présente le système d'activité de la participante.

Au pôle sujet du système d'activité de la participante 1, nous avons une enseignante qui souhaitait exercer la profession depuis son enfance. Celle qui a longtemps joué à faire la classe avait déjà une bonne connaissance de la tâche enseignante avant de s'insérer professionnellement. Sur le plan des outils, la participante juge que certains outils issus de la formation initiale sont difficilement transférables sur le marché du travail. Toutefois, le séminaire préparatoire aux entrevues d'embauche de même que l'élaboration d'une trousse de suppléance sont des outils de formation initiale qu'elle semble avoir trouvés pertinents en vue de son insertion professionnelle. Elle aurait par contre aimé avoir accès à la simulation d'entrevue offerte par son université. Ce qui apparaît comme ayant été l'outil le plus apprécié par l'enseignante est le programme de mentorat grâce auquel elle a eu accès à une mentore disponible et dont les expériences de travail étaient pertinentes pour la soutenir dans sa tâche. En ce qui concerne les règles, notre participante se montre particulièrement sensible au respect des règles, ce qui lui occasionne beaucoup de stress dans le cadre de son insertion professionnelle. Lorsqu'il y a des règles qui sont mises en place, elle cherche à s'assurer qu'elle les respecte à la lettre, tandis que lorsqu'il n'y en a pas, elle est préoccupée par les choix arbitraires que cela provoque. Pour le moment, elle a surtout obtenu des contrats à jours cycles et rêve d'avoir sa propre classe. Sur le plan de la division du travail, ses contrats à jours cycles lui demandent de collaborer avec beaucoup d'élèves et d'enseignants et exigent d'elle plus de rigueur dans l'horaire de travail. L'enseignante accède à l'emploi particulièrement grâce à ses enseignants associés. Ses choix professionnels tiennent actuellement compte de différents critères tels que la connaissance et la proximité du lieu de travail. Enfin, en ce qui concerne la communauté, notre participante entretient de bonnes relations avec ses collègues et ses supérieurs. Ces relations

semblent être très favorables à son insertion professionnelle bien qu'elle n'en soit pas nécessairement consciente ou qu'elle ne le verbalise pas en tant que tel.

**Outils:** formation initiale jugée théorique, pratiques enseignées en formation initiale jugées peu réalisables sur le terrain, séminaire en formation initiale, trousse de suppléance, pairage par la direction

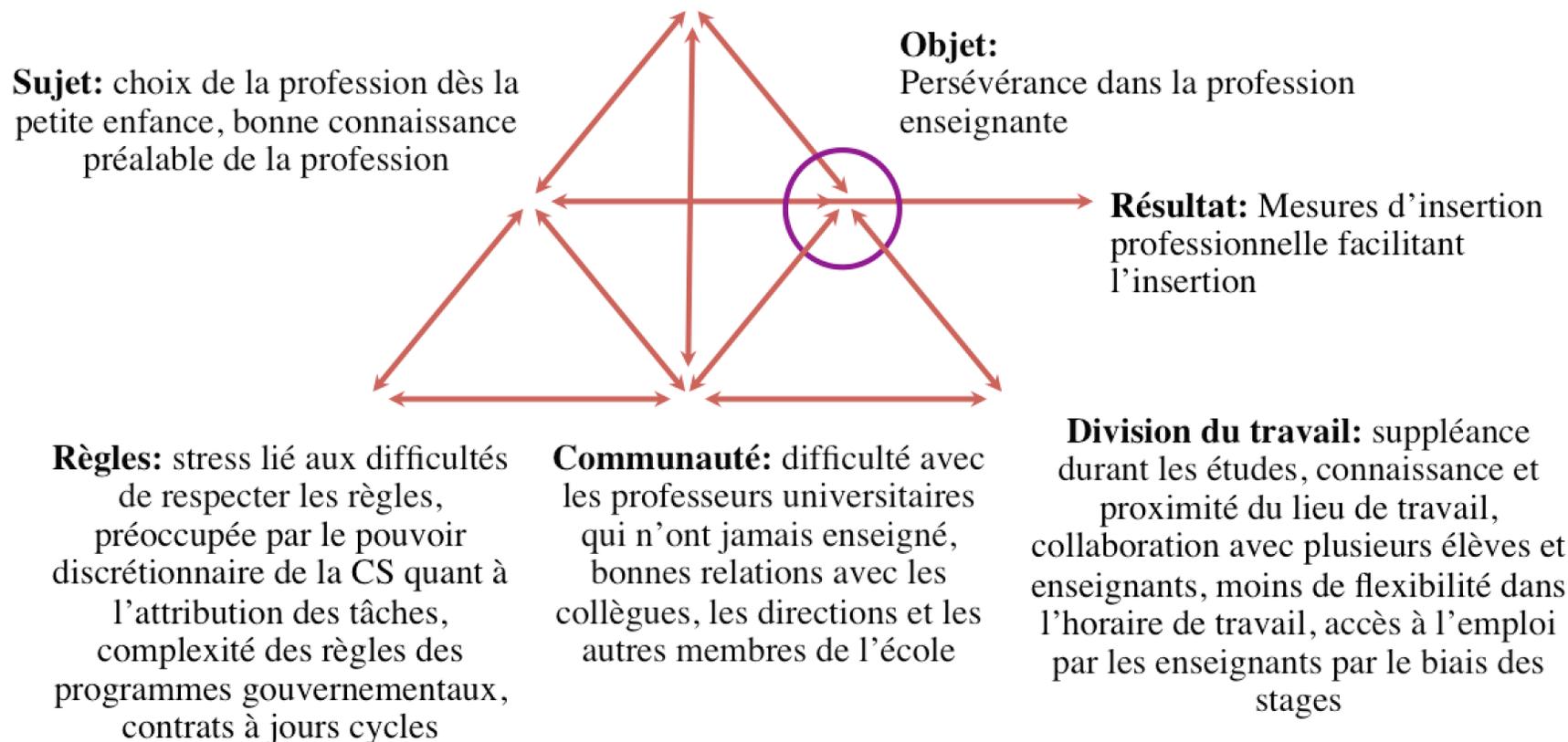


Figure 14. La participante 1 en démarche d'insertion professionnelle : une lecture systémique du système d'activité

#### 4.1.8 Les contradictions primaires chez la participante 1

Le système d'activité de la participante est une première grille de lecture permettant de représenter son expérience d'insertion professionnelle sous l'angle de la théorie de l'activité. À certains des pôles du système d'activité, des tensions ont émergé menant aux contradictions primaires. La figure 15 présente ces contradictions.

Au pôle sujet, la participante ne verbalise pas de tensions dans son discours permettant d'établir des contradictions primaires.

Au pôle des outils, deux contradictions primaires sont soulevées. La première est associée aux outils de formation initiale jugés difficilement transférables en milieu de travail par la participante.

Quand tu arrives en contexte, que tu as quatre heures dans ta journée avec les enfants, tu n'as pas les routines de fait, tu n'as pas rien fait, ça ne se peut pas là... Donc, j'ai trouvé que ce n'était pas réaliste les cours.

Une meilleure articulation entre la formation initiale et la réalité de la profession enseignante est d'ailleurs une suggestion issue de la littérature scientifique (Fournier et Marzouk ; 2008 ; Howe, 2006 ; Karsenti, 2017 ; Martineau, 2006). La deuxième contradiction a trait à l'accès aux dispositifs de développement professionnel. Il est d'abord étonnant de constater que, bien que la participante démontre une bonne connaissance de l'ensemble de la tâche enseignante et des règles propres aux enseignants en insertion professionnelle, celle-ci connaît très peu le programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire. Ainsi, la participante n'a pas pu réaliser d'entrevue de pratique telle qu'elle l'aurait souhaité. Les seules formations auxquelles elle s'est intéressée depuis son insertion professionnelle se sont données deux années de suite à un moment inopportun : le jour où elle rencontrait ses élèves pour la première fois : « Est-ce que je vais laisser ma classe la première fois que je les vois pour assister à une formation ? Je trouve que c'est plus profitable pour moi de rencontrer les élèves les premières journées. » Ces formations

étaient dans le cadre de contrats à jours cycles de sorte que notre participante n'était pas une enseignante titulaire d'un groupe. Ne voyant les élèves qu'une fois aux semaines ou aux deux semaines, l'enseignante a moins de temps pour établir une relation avec ses élèves et cela peut être plus difficile. La participante a d'ailleurs eu à gérer la situation d'un élève qui avait dit à son sujet : « ce n'est pas une vraie prof qui est là, c'est une remplaçante. »

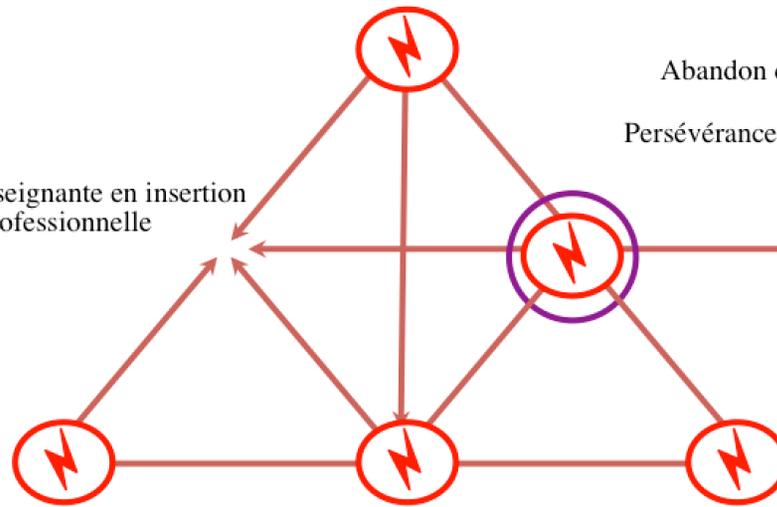
Au pôle des règles, la contradiction primaire oppose le pouvoir discrétionnaire de la commission scolaire quant à l'attribution des contrats chez les enseignants de la liste d'attente et la mise en place de règles régissant cette attribution. L'absence de règles quant à l'attribution des tâches chez les enseignants de la liste d'attente contraste avec la présence de règles précises dans l'attribution de tâches chez les enseignants de la liste de priorité. Ces règles sont d'ailleurs inscrites à l'entente locale (CS, 1999 et suivantes) et le non-respect de celles-ci peut entraîner des procédures judiciaires. Pour la participante, être inscrit sur la liste d'attente est insécurisant. Est-ce qu'on pige au hasard ? Est-ce qu'on classe les enseignants selon l'appréciation des directions ? Voilà ce qu'elle se demande relativement à la manière dont sa commission scolaire attribue les contrats. Chose certaine, l'enseignante qui considère important le respect des règles n'apprécie pas le fonctionnement de la liste d'attente, cette « espèce d'affaire aléatoire où on tire au hasard ». À l'instar de Gingras et Mukamurera (2008), les règles liées au processus d'affectation préoccupent excessivement notre participante.

Au pôle de la division du travail, une contradiction se pose relativement aux changements fréquents de milieux et de niveaux scolaires. L'enseignante aime se diriger dans les mêmes milieux et dans les mêmes écoles dans lesquels elle se sent bien. Lorsqu'elle connaît moins un milieu ou un niveau scolaire, elle est plus craintive. Celle qui a fait plusieurs contrats à jours cycles souligne le travail qu'exige de changer de niveaux scolaires : « C'était beaucoup [de travail] parce que c'était trois cycles différents. » Cette réalité fait également en sorte que la participante essaie de ne pas s'absenter comme elle voit rarement chaque classe : « L'année passée, je n'ai pris aucun congé vu que je ne les vois jamais. (...) Tu essaies de moins t'absenter. Les élèves aussi, ils s'en rendent compte que c'est difficile à rattraper. » Elle a hâte d'avoir son poste pour « arrêter de trimbalier ses affaires » et ne pas

devoir quitter une classe « quand ça commence à être le fun avec les élèves, quand la discipline est vraiment instaurée. » La précarité est une difficulté soulevée chez les enseignants en insertion professionnelle (De Stercke, 2014 ; Fournier et Marzouk, 2008, Mukamurera, et al., 2013 ; Sauvé ; 2012) qui implique notamment des changements fréquents de milieux de travail (CSE, 2014 ; CSEE, 2008 ; Fournier et Marzouk, 2008).

Au pôle de la communauté, la contradiction se situe entre une commission scolaire et des directions d'établissement qui évaluent l'enseignante versus une commission scolaire et des directions d'établissement qui soutiennent l'enseignante dans le cadre de son insertion professionnelle. Il parait ainsi difficile pour la participante de considérer que son employeur puisse lui apporter du support lors de son expérience d'insertion professionnelle. La nouvelle enseignante semble, par exemple, tellement voir le rôle d'évaluateur de la direction d'  cole qu'elle a peur de s'exprimer devant celle-ci. Or, assurer de bonnes conditions de travail aux enseignants (De Stercke, 2011) en veillant notamment à répondre aux besoins particuliers de chaque enseignant (COFPE, 2002) fait partie des responsabilités des directions d'établissement conformément à la Loi sur l'instruction publique.

**Outils:**  
 Outils de formation initiale difficilement transférables en milieu de travail  
 et difficulté d'accès aux dispositifs de développement professionnel  
 VS  
 Outils de formation initiale facilement transférables en milieu de travail  
 et facilité d'accès aux dispositifs de développement professionnel



**Objet:**  
 Abandon de la profession enseignante  
 VS  
 Persévérance dans la profession enseignante

**Sujet:** Enseignante en insertion  
 professionnelle

**Résultat:**  
 Mesures d'insertion professionnelle ne  
 facilitant pas l'insertion  
 VS  
 Mesures d'insertion professionnelle  
 facilitant l'insertion

**Règles:**  
 Pouvoir discrétionnaire de la CS quant à  
 l'attribution des contrats chez les enseignants  
 de la liste d'attente  
 VS  
 Règles régissant l'attribution des contrats  
 chez les enseignants de la liste d'attente

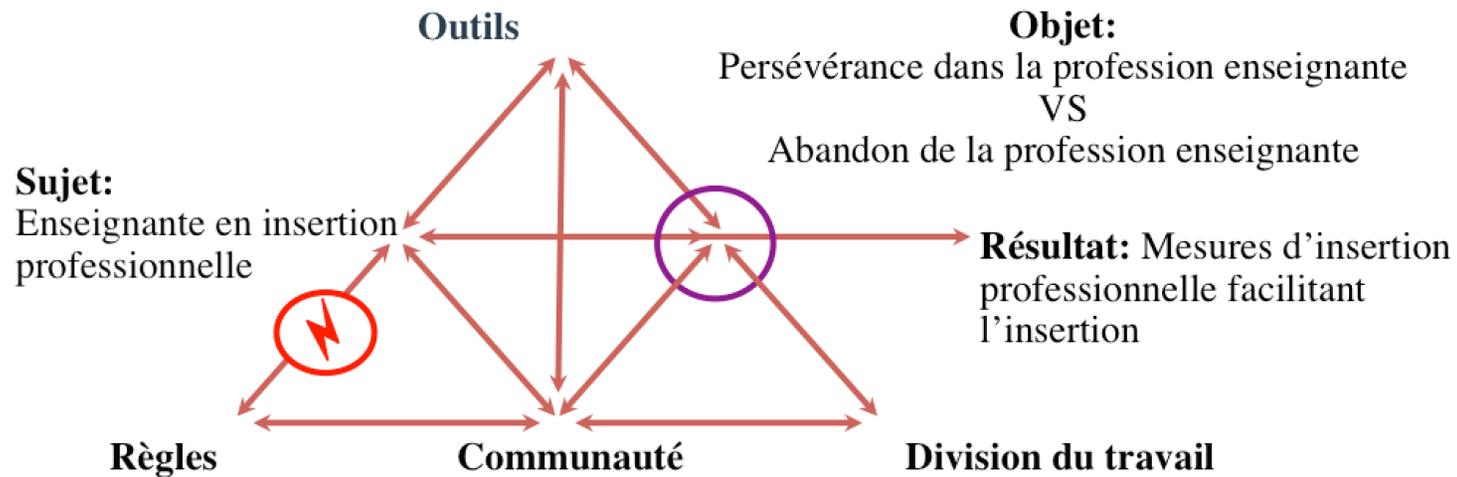
**Communauté :**  
 Une CS et des directions  
 qui évaluent l'enseignante  
 VS  
 Une CS et des directions qui  
 soutiennent l'enseignante

**Division du travail:**  
 Changements fréquents de milieux et de niveaux  
 scolaires  
 VS  
 Stabilité quant aux milieux et aux niveaux scolaires

Figure 15. Les contradictions primaires dans le système d'activité de la participante 1

#### 4.1.9 Une contradiction secondaire chez la participante 1

Les contradictions secondaires chez les participantes constituent notre quatrième niveau d'analyse. Elles se posent entre les pôles du système d'activité. Concernant la participante 1, une contradiction secondaire a été soulevée à travers son discours. Cette contradiction se pose entre le sujet et les règles. La participante souhaitant respecter les règles à la lettre et elle éprouve des difficultés à le faire en raison de la complexité des règles chez les enseignants à statut précaire. L'enseignante cherche continuellement à savoir si l'octroi de tâches d'enseignement s'est fait selon les règles. Or, il peut être très difficile de s'en assurer et il lui est impossible de le faire elle-même. Cette dernière tente alors de valider les informations auprès de la commission scolaire, et ce, à plusieurs reprises : « J'ai demandé quatre fois et c'est ça qu'elle m'a dit les quatre fois. » Les règles relatives à l'assurance-emploi, aux assurances collectives et aux impôts sont également plus complexes chez les enseignants à statut précaire ce qui stresse considérablement la participante.



Sujet VS Règles : L'enseignante veut suivre les règles à la lettre, mais certaines règles propres à son statut d'enseignement ne le lui permettent pas.

Figure 16. Une contradiction secondaire dans le système d'activité de la participante 1

## 4.2 Expérience d'insertion professionnelle de la participante 2

La deuxième participante de notre étude est une femme de 28 ans. C'est parce qu'elle souhaitait travailler avec des enfants, ayant eu beaucoup d'expériences de travail avec cette clientèle, qu'elle a choisi de s'inscrire au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Je ne sais pas ce qui m'a amenée à faire des études en enseignement parce qu'on dirait que je ne me suis jamais questionnée : « Bon, qu'est-ce que je fais de ma vie ? » Ça m'a juste, toutes mes expériences de travail (...) J'avais travaillé dans un camp d'été, ça faisait 7-8 ans que je travaillais dans des camps d'été, j'avais coaché le basket et j'aimais vraiment ça, je travaillais avec des enfants, je faisais de l'aide aux devoirs. Ça fait que (...) je suis allée, je me suis dirigée vers l'enseignement pour travailler avec cette clientèle-là.

### 4.2.1 Formation initiale : des stages formateurs

Concernant sa formation initiale, la participante a particulièrement aimé ses stages, un outil adéquat qui l'a fait beaucoup apprendre, d'une part, grâce à ses enseignants associés, d'autre part, grâce à ses coéquipiers de stage.

Moi, c'était vraiment mes stages sincèrement. Les stages, j'ai trouvé ça vraiment pertinent. (...) J'ai aimé ça parce que j'ai eu de bons enseignants associés. (...) J'ai vraiment aimé parce que tous les « feedback » qu'on recevait, les façons de faire qu'on voyait. On a vu tous des enseignants très différents. Aussi, travailler en dyade (...) on s'évaluait aussi entre nous, on se donnait des conseils, on se bâtissait aussi du matériel à travers les stages et je trouvais que c'était une bonne façon d'être formé... Les stages c'était bien. J'ai beaucoup appris dans mes stages.

Relativement aux cours universitaires, elle en a apprécié certains et d'autres moins. Ce qu'elle a aimé particulièrement, ce sont les cours dans lesquels elle se bâtissait du matériel pour enseigner. Ce qui lui plaisait moins, parfois, c'était l'approche des professeurs.

On a eu des cours de gestion. Il n'y en a pas eu beaucoup, mais gestion des comportements j'ai vraiment aimé ça. (...) On a eu deux cours qui expliquaient un peu des méthodes d'intervention. Ça, j'ai aimé ça. J'ai aimé mes cours de français, parce que j'aime le français. J'ai trouvé, les cours où on montait des trucs ou on bâtissait des choses pour mettre en commun et qui nous faisait du matériel, je trouvais ça intéressant. Admettons le cours d'univers social, j'ai trouvé ça assez poche, mais quand même on se montait un cartable qui est utile. (...) Oui, la plupart des contenus étaient intéressants, mais c'est juste que les profs qu'on a eus pour nous parler de ces contenus, je ne sais pas, ce n'était pas toujours adéquat.

#### 4.2.2 Une entrée en emploi progressive

La participante a été engagée en avril 2013 dans deux commissions scolaires. Elle dit avoir attendu la fin de ses études avant de travailler parce qu'elle était stressée et ne se sentait donc pas prête à intégrer le marché du travail tout de suite.

Pour se préparer à ses entrevues d'embauche, la participante a reçu des exemples de questions d'entrevue de la part de ses collègues. Elle a également bénéficié d'une entrevue de pratique offerte par le service de placement de son université, ce qui lui a rendu un grand service.

J'ai fait l'entrevue préparatoire avec, et ça, ça m'a vraiment aidée. Sincèrement, par chance que j'ai fait ça parce que je me suis rendu compte que je n'étais vraiment pas tant préparée. (...) Moi, je pensais que j'étais préparée, mais finalement, la fille nous a vraiment, elle nous a super bien guidés. Ça, c'est le fun.

À ses débuts, la nouvelle enseignante décide de travailler dans deux commissions scolaires, d'une part, parce qu'elle veut apprendre à connaître les deux milieux avant de faire son choix, d'autre part, pour pallier l'insécurité financière liée à la suppléance. Cette insécurité financière issue de la précarité d'emploi l'amène également à occuper deux autres emplois durant cette période.

Tu ne le sais jamais au début de l'année comment ça va s'enligner. (...) Septembre et octobre, ce n'est pas des mois où on travaille beaucoup, mais là j'avais quand même travaillé vu que j'avais fait les deux commissions scolaires. (...) [Un des emplois], c'était vraiment de trop quand j'y pense, mais c'était payant. (...) Des fois, je pouvais avoir des semaines de deux jours où je travaille [en suppléance]. Je m'en foutais.

Notre participante juge ses premières expériences de travail difficiles et stressantes, ce qui peut d'abord s'expliquer par le fait qu'elle acceptait toute offre de travail : « Tu commences à travailler, ça fait que tu ne refuses rien au début. Tu prends tout ce qui passe. » Ses toutes premières suppléances se sont relativement bien déroulées comme elles se sont faites dans un environnement qu'elle qualifie de rassurant, soit son école de stage IV. Les suivantes ont été plus difficiles : les écoles lui sont inconnues, la journée de suppléance n'est pas planifiée, l'accueil est absent, le soutien, faible, les élèves sont turbulents, etc.

Je me souviens quand on commence à travailler, souvent on est appelé par l'urgence du matin, donc on fait les pires suppléances, les suppléances de dernière minute avec rien du tout qui est laissé. Souvent, tu vas arriver à l'école et c'est déjà commencé. Tu ne vas trouver personne et là les élèves sont super agités. (...) Tu arrives tout le temps dans des nouvelles écoles. Là, tu es vraiment laissé à toi-même et tu ne connais pas le monde avec qui tu vas travailler. Ce n'est pas sécurisant.

J'ai eu deux suppléances en particulier que ça n'avait pas de bon sens. (...) Ça n'avait aucune limite. (...) C'était n'importe quoi. Aucun contrôle sur le groupe. La TES [technicienne en éducation spécialisée] était semi-aidante aussi. Ça a été des suppléances pas drôles. Vraiment n'importe quoi. Perte de contrôle.

Après environ cinq mois de suppléance répartie sur deux années scolaires et dans deux commissions scolaires, la nouvelle enseignante obtient un contrat à la leçon dans une école de la commission scolaire ciblée par notre recherche. Il s'agit d'un contrat particulier puisqu'il vise la scolarisation d'un seul élève à domicile à raison de deux heures par jour, quatre jours par semaine. Le contrat est offert à l'enseignante par la direction de son école de stage IV et s'échelonne de novembre à mars, bien qu'il soit initialement prévu de novembre à juin. La participante comble ses après-midis en faisant de la suppléance,

principalement dans son école de stage IV. Elle dit avoir apprécié cette expérience qui lui permettait de s'insérer tranquillement dans la profession.

Moi, ça me convenait vraiment. Il y a beaucoup de monde qui veut avoir une classe vraiment rapidement, mais moi j'avais le gout de faire de la suppléance, j'avais le gout de voir un peu... On dirait que je ne me sentais pas prête tant que ça à être, tout de suite, à avoir ma classe. On dirait que j'avais besoin de voir des choses et des façons de faire. (...) Puis c'est bien payé et c'est intéressant, tu n'as pas toutes les charges de l'enseignant non plus. Au fur et à mesure, j'ai eu aussi des tâches à prendre, à faire de la planification davantage parce qu'on n'était pas capable de suivre la classe. Ça fait que j'ai vraiment plus appris à planifier.

L'autre avantage de ce type de contrat selon la participante, c'est qu'elle pouvait être soutenue par l'enseignante de l'élève.

Ça me permettait de travailler en collaboration avec l'enseignante de cet élève qui était en dépression. (...) J'étais coachée entre guillemets par la prof qui me donnait des trucs à faire. Ça fait que c'était, j'ai trouvé ça sécurisant de commencer avec un contrat comme ça. (...) Je voyais un peu ce qu'elle faisait [l'enseignante de l'élève], elle, dans sa classe, ça fait que ça me donnait une bonne idée.

En mars, le contrat à la leçon prend fin, car l'état de l'élève s'aggrave : il est hospitalisé. L'enseignante termine alors l'année scolaire en faisant de la suppléance. Cette fois-ci, elle se permet de refuser des suppléances, si bien qu'elle concentre son travail dans trois ou quatre écoles, parfois dans d'autres si la suppléance est au préscolaire ou en première année, les niveaux scolaires qu'elle préfère. L'aspect financier devient secondaire.

Je n'étais pas bien d'aller dans des écoles que je ne connaissais pas, d'aller dans n'importe quelle classe. Ça fait que moi, à partir de là, j'ai décidé que je choisisais, je sélectionnais un peu où j'allais. Je travaillais moins, mais je m'en foutais. (...) Je me sentais mieux de faire ça donc je me suis permis de le faire.

À la fin de cette année scolaire, la participante choisit la commission scolaire ciblée par notre étude pour exercer sa profession.

#### 4.2.3 La liste de priorité : si près du but

L'année scolaire suivante, l'enseignante est en attente d'un contrat pouvant la mener à la liste de priorité. Inscrite sur la liste d'attente, l'année débute mal alors qu'elle rate, au mois d'aout, trois appels de la commission scolaire : possiblement des contrats ou des remplacements.

Ça n'avait pas de bon sens, j'étais tout le temps à côté de mon téléphone à attendre qu'on m'appelle pour un contrat. Puis, admettons mon grand-père il me criait de l'extérieur pour me dire une affaire, je sortais pour aller répondre, je rentrais j'avais un appel manqué. C'était des affaires pas bons sens où j'étais dans ma douche, pendant que j'étais dans ma douche, ma sonnerie.

Elle commence donc l'année en suppléance. Ce n'est qu'en mars qu'une opportunité s'offre à elle dans une nouvelle école grâce à une enseignante qu'elle a connue en stage IV. Notre participante remplace alors une enseignante du préscolaire en congé de maladie pour une durée indéterminée. Après un mois de remplacement, l'enseignante titulaire revient de manière progressive : une journée par semaine durant deux semaines, puis deux journées par semaine durant deux semaines, etc. Puis, deux mois s'écoulent depuis le début du remplacement de la participante : elle se voit alors offrir un contrat.

À ce moment-là, elle travaille certains jours dans la classe à titre d'enseignante à contrat à temps partiel dans le cadre du retour progressif de l'enseignante titulaire, mais travaille également certains jours dans cette même classe à titre d'orthopédagogue et remplace parfois l'enseignante de manière imprévue à titre de suppléante. Pour que l'enclenchement du processus de probation locale soit possible, lequel mènerait la participante à la liste de priorité, son contrat doit durer plus de 20 jours. La commission scolaire refuse de considérer les journées travaillées dans cette classe par la participante autre que celles officiellement attribuées dans le cadre de son contrat à temps partiel. Il lui manquera ainsi deux jours de travail pour que le processus de probation locale s'amorce. La commission scolaire demeure sur sa position, et ce, même si la direction de l'école l'encourage à permettre à notre participante de se qualifier pour la liste de priorité, jugeant que cette

dernière a démontré une bonne maîtrise des compétences professionnelles de la profession enseignante : « Même la directrice était venue m'évaluer au cas où. Elle avait écrit aux ressources humaines pour dire que si jamais elle considérait que je pouvais [accéder à la liste de priorité], mais ça n'a pas passé. »

À la suite de cet événement, l'enseignante est frustrée et déçue, mais demeure confiante que l'année prochaine sera la bonne pour voir son nom apparaître sur la liste de priorité.

Hey ! Je me sentais frustrée. Je me sentais frustrée, mais en même temps je ne trouvais pas ça si pire. J'étais là, l'année prochaine, je me disais l'année prochaine, je vais avoir mon contrat [menant à la liste de priorité]. Mais non, non, j'étais quand même frustrée. Non, ce n'est pas vrai parce que j'avais beaucoup d'amis qui rentraient sur la liste cette année-là, ça fait que j'étais quand même assez déçue. J'étais vraiment déçue, mais je n'étais pas... le moral allait encore, je me disais bon là, ils vont retenir que l'année prochaine, je suis disponible.

#### 4.2.3 La liste de priorité : le scénario se répète

Aout 2015 : une nouvelle année scolaire s'amorce. Notre participante attend patiemment un appel de la commission scolaire. Elle ne contacte pas les ressources humaines tel qu'on le lui a conseillé. Mais notre participante n'obtient pas de contrat durant cette forte période d'attribution de tâches. Cela la contrarie particulièrement puisque ses amies ayant appelé à la commission scolaire décrochent un contrat.

La conseillère pédagogique était venue me voir dans ma classe puis je lui avais raconté que j'aimerais ça avoir un contrat puis tout ça. Puis elle a m'avait dit de ne pas appeler aux ressources humaines en début d'année parce que ça « gossait » [la responsable de l'attribution des tâches] qu'on appelle pour avoir un contrat. Moi, je n'avais pas voulu la « gosser », ça fait que je ne l'ai pas appelé alors que toutes mes amies qui l'ont appelé ont eu un contrat. Ça fait que là, LÀ, ça m'avait vraiment fait chier.

À la mi-septembre, l'enseignante est appelée par les ressources humaines. On lui propose de remplacer une enseignante en épuisement professionnel. Elle accepte ce remplacement indéterminé dans une classe du préscolaire : une expérience très exigeante. Sur le plan comportemental, il s'agit d'une classe « extrêmement difficile », tellement qu'elle considère que ce sera sa « pire classe en carrière ».

Les relations avec l'équipe-école ne l'aident malheureusement pas dans le cadre de son travail. Sa classe étant difficile, l'enseignante a « vraiment besoin des services de la TES [technicienne en éducation spécialisée] ». Or, cette dernière la réprimande souvent sans que la participante ne sache vraiment pourquoi. Un jour, l'éducatrice spécialisée lui lance plusieurs reproches au sujet du matériel de la classe : « Je n'étais pas encore au courant de tout ce qui appartenait à la classe parce que ce n'est PAS ma classe et PAS mon matériel. » L'enseignante a pensé qu'il s'agissait d'une blague tellement elle considérait la réprimande insensée. Cela a choqué l'éducatrice davantage et créé un malaise important. À partir de ce moment, la participante ne se sentait plus à l'aise de demander l'aide de l'éducatrice ; elle s'est donc mise à gérer seule les élèves en grave difficulté de comportement. Le soutien dont elle avait besoin ne se trouve malheureusement pas chez sa voisine de classe, l'autre enseignante du préscolaire, ni chez d'autres collègues de l'école.

J'avais une collègue, vraiment, qui ne m'aidait pas du tout de l'autre côté, qui n'était vraiment pas smatte avec moi. Elle ne m'accueillait pas, elle s'en allait et elle ne me disait pas : « Bye ». Elle ne me donnait pas... Ah non, c'était vraiment. Hey ! C'était vraiment ordinaire là. (...) Moi, si je savais que j'avais une collègue qui commence l'autre côté avec une classe difficile, j'aurais été vraiment, j'aurais été fine, je l'aurais vraiment intégrée. Je lui aurais donné des idées d'activités. Whatever. (...) Hey ! Il n'y avait personne qui me parlait dans l'école. C'était vraiment, c'était vraiment poche là l'équipe-école.

Quant à la direction, elle était super, « mais elle avait bien d'autres choses à faire dans l'école ».

L'enseignante, sans ressources, est triste et découragée. Elle songe à abandonner son remplacement.

Sincèrement, je ne pleure jamais pour... je suis vraiment quelqu'un de positif et de mollo et ce n'est pas grave et prendre le bon côté des choses, mais là il y a plein de fois où j'ai pleuré à la fin de mes journées et ça c'est, ça ne m'arrive jamais. Mais c'est tout le contexte de pas de soutien de la TES, pas de soutien de ma collègue. (...) J'étais tellement découragée là, ça, c'était quand la TES m'avait parlé et m'avait envoyé chier. Déjà, j'étais brulée de ce qui se passait avec mes élèves, puis la seule personne avec qui je parlais c'était la TES à ce moment-là. Ça fait que là, qu'elle me chie dessus, je ne voyais comme pas de bout.

Un jour que l'enseignante se décide à appeler l'éducatrice spécialisée parce qu'un de ses élèves est violent envers elle et les autres élèves, c'est la direction qui arrive dans sa classe, la technicienne étant indisponible. La direction se rend alors compte de la gravité de la situation et engage une éducatrice spécialisée à temps plein spécifiquement pour cet élève qui influence et désorganise le reste du groupe. Cela aide considérablement notre participante.

Mi-octobre, j'ai eu une TES, une perle, qui travaillait au service de garde, qui était en soutien tout le temps dans ma classe, « nonstop », avec cet élève pour le recadrer. Puis ça a été tellement aidant là. Sincèrement, dès qu'il se désorganisait, elle le sortait de la classe. (...) Ça fait qu'à partir de là, j'ai vraiment pu reprendre le contrôle de la classe.

La participante poursuit son contrat jusqu'en février, mais travaille de moins en moins : l'enseignante qui avait quitté sa classe est en retour progressif. Ainsi, pendant plusieurs mois, la participante ne peut pas avoir un autre contrat puisqu'elle en a déjà un bien qu'elle ne travaille qu'un ou deux jours par semaine : « Ça s'est tellement étendu sur une longue période. C'était de septembre à début février. (...) J'ai été à un jour semaine pendant vraiment longtemps ça fait que dans ce temps-là, tu n'accumules pas très, très vite tes jours. » Encore une fois, dans des circonstances similaires, la participante ne peut accéder à la liste de priorité par ce contrat à durée indéterminée : il lui manque cinq jours de travail pour que le processus de probation locale s'enclenche. Et encore une fois, la direction de l'école décide d'évaluer l'enseignante même si elle n'est pas en processus de probation locale et cette évaluation est positive.

Si l'enseignante considère que cette expérience a été éprouvante, elle ne la regrette pas pour autant, au contraire : « Ça a été plus difficile, mais en même temps ça m'a aidée, ça m'a vraiment outillée. Je suis contente de l'avoir fait. » Celle qui dit être de nature positive nous le démontre ici. Elle voit en effet le bon côté de son contrat : aucun comportement inapproprié n'arrive à la stresser dorénavant.

Je me suis fait « pitcher » des trucs, crier n'importe quoi, lancer des chaises, tirer un bureau, lancer de la peinture, un élève qui donne un coup de poing à un autre élève, qui lui pogne le pied et qui l'amène. Tout ça donc, tout ce qui arrivait par la suite, soit en suppléance soit dans mes autres contrats, j'étais comme (....) Il arrive des affaires et fais-la ta crise, prends un moyen, calme-toi. Il n'y a vraiment pas grand-chose qui me stresse maintenant.

#### 4.2.4 La liste de priorité : enfin !

En attendant une nouvelle offre, la participante continue de faire de la suppléance. Au mois de mars, elle se fait offrir un contrat en première année dans la même école que son dernier contrat. C'est la direction, avec qui elle entretenait une bonne relation, qui le lui propose. Il s'agit automatiquement d'un contrat puisque la période de remplacement est déterminée et s'échelonne sur plus de deux mois. Son contrat se déroule beaucoup mieux que le précédent. Sa relation change avec l'équipe-école. Elle travaille en collaboration avec sa collègue du 1<sup>er</sup> cycle et développe des liens avec les autres membres du personnel. La participante obtient enfin son nom sur la liste de priorité : elle réussit sa probation locale. Pour l'enseignante, liste de priorité rime avec sécurité, sécurité d'emploi et sécurité financière. Être libre de choisir son contrat au lieu de devoir accepter ce qu'on lui offre, c'est aussi ça, la liste de priorité.

À travers ses mésaventures pour accéder à cette fameuse liste, notre participante a eu recours au syndicat.

Quand il ne me manquait pas beaucoup de jours, j'appelais pour savoir ce que je pouvais faire. Même pour mon premier contrat d'école à la maison, je me questionnais : « Est-ce que ça peut compter [pour enclencher le processus de probation locale] ? »

Elle aurait pu entamer des procédures menant à des griefs à plusieurs reprises, mais l'enseignante ne voulait pas « [s]'embarquer dans une grosse affaire » parce qu'elle ne souhaitait pas mal paraître aux yeux de son employeur.

#### 4.2.5 Encore une question de priorité

Bien qu'elle ait enfin atteint la liste de priorité, l'enseignante reste sur sa faim. Elle a certes pu s'inscrire sur la liste de priorité, mais sur la liste du primaire tandis qu'elle souhaitait plutôt voir son nom inscrit sur celle du préscolaire. Le jour de l'affectation, elle se présente à la rencontre à laquelle elle est conviée à titre d'enseignante inscrite sur la liste de priorité du primaire, mais s'invite également à celle destinée aux enseignants inscrits sur la liste du préscolaire. Elle souhaite ainsi connaître les contrats ou les remplacements encore disponibles au préscolaire à la fin de la séance d'affectation. Finalement, l'enseignante utilise sa priorité d'accès aux contrats du primaire et choisit un contrat de septembre à décembre, en deuxième année, dans son ancienne école de stage IV, un milieu qu'elle aime et qu'elle connaît très bien. Elle explique son choix ainsi.

Ç'était plus important pour moi d'aller dans une école que je suis bien, dans un niveau que je suis bien même si c'était moins long. C'était plus rassurant que d'aller, d'avoir un 100 % parce que j'aurais pu avoir un 100 %, là c'était plein. Mais c'est dans des écoles, soit que je n'aimais pas, soit dans un niveau que je n'aimais pas, que je connais moins.

Alors qu'elle vient tout juste de terminer ce contrat, au début du mois de décembre, elle se fait offrir un court remplacement dans une classe de deuxième année. L'enseignante accepte en se disant que ce sera agréable comme elle vient justement de terminer un contrat en deuxième année et que, de toute façon, elle n'aurait pas de meilleure offre avant les

fêtes. Elle regrettera finalement son choix, car ses élèves sont difficiles et la charge de travail est importante.

Je l'ai « full » regretté parce que ça été quand même assez intense la charge qui était demandée. (...) J'avais plein d'évaluations à faire, j'avais toute l'écriture à corriger, toutes les corrections de plein d'affaires. (...) C'était une classe vraiment difficile. C'était une classe en milieu favorisé. Moi, ce n'est vraiment pas ma clientèle. Il y avait 24 élèves dans la classe. Moi, je suis habituée d'avoir des classes avec 15 élèves. (...) J'ai trouvé ça vraiment intense. La charge de correction, je ne suis pas habituée moi à 24.

Pour cela, elle a regretté son choix, mais surtout parce que quelques jours après avoir accepté son remplacement, on lui propose une classe du préscolaire dans son école de stage IV jusqu'à la fin de l'année. Le contrat rêvé, en d'autres mots, lequel lui aurait en plus permis d'atteindre la liste de priorité du préscolaire : « À ce moment-là, j'ai vraiment eu de la peine et j'ai regretté mon choix et j'étais là : “Ayoye la vie pourquoi tu me fais ça. J'étais vraiment, vraiment triste”. »

C'est exactement la même occasion qui se présente à l'enseignante deux semaines plus tard : un contrat jusqu'à la fin de l'année s'ouvre dans la deuxième classe du préscolaire de son école de stage IV. Cette fois, pour que la participante puisse obtenir le contrat, la direction de l'école met le contrat en attente et emploie des enseignants à la journée pendant une dizaine de jours jusqu'à ce que notre participante soit disponible. La participante décrit cette façon de faire de « passepasse » puisque la direction semble avoir dévié des normes de pratique selon lesquelles on choisit un enseignant disponible lorsqu'un contrat s'affiche : « Il ne restait pas de gens sur la liste [de priorité], mais ils auraient été supposés de le donner [à un enseignant de la liste d'attente]. » Pour l'enseignante, c'est une belle « chance » qui lui sourit. Elle vivra une expérience très plaisante lors de ce contrat et réalisera « un beau travail d'équipe » avec sa collègue du préscolaire avec qui elle finira par se lier d'amitié. En plus, elle se qualifiera ainsi pour la liste de priorité du préscolaire.

#### 4.2.6 Une insertion professionnelle difficile

La participante a jugé son insertion professionnelle comme une période relativement stressante et difficile. Selon elle, de façon générale, ses relations harmonieuses avec les enseignants et les directions l'ont néanmoins aidée à s'insérer professionnellement. Elle aurait d'ailleurs aimé recevoir plus de rétroactions de la part des directions pour l'aider à s'améliorer dans sa pratique. L'enseignante manifeste également un grand intérêt pour le programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire, mais dit manquer de temps pour s'y investir. Cela peut s'expliquer par la charge de travail des enseignants qu'elle considère lourde.

Toute la tâche que ça implique. Tout le travail hors classe qu'on fait. (...) C'est très demandant. Juste le travail, autres tâches connexes, travail de comité, parler avec le parent, la communication, moi j'ai classe Dojo, envoyer ce qu'on fait aux parents, mettre des photos, en tout cas, tout ça. (...) Ça prend vraiment du temps et on ne s'en rend pas compte de tout ce que ça implique. Les sorties éducatives, le suivi de ça. C'est de la job, je trouve.

L'enseignante précise que, bien qu'elle aime la profession enseignante, elle n'a pas aimé les contextes difficiles dans lesquels elle a eu à travailler. Elle serait ouverte à occuper un autre emploi si une opportunité s'offrait à elle, sans retourner aux études toutefois.

Je n'aurais pas pensé lâcher l'enseignement parce que je ne me vois pas faire autre chose que ça. Admettons, tu me dis : « Qu'est-ce que je peux faire d'autre qu'enseigner ? » et je ne le sais pas. C'est pour ça que... Si j'avais des choix A, B, C, peut-être. Si j'avais : « Peut reprendre la compagnie de mes parents », je ne sais pas quoi, peut-être que là, je me dirais OK, en voyant que c'est dur peut-être que j'abandonnerais, mais là, c'est la seule chose que j'aime faire.

En somme, selon la participante, l'insertion professionnelle des enseignants regorge de défis. De son propre chef, celle-ci souligne l'important taux de décrochage chez les nouveaux enseignants, ce dont elle ne se dit pas surprise : « C'est vraiment difficile je trouve. Puis, le fait qu'une personne sur quatre, 25 % des enseignants quittent après tant de temps, ça ne me surprend pas. Sérieux, parce que c'est vraiment stressant. » Elle souligne

d'ailleurs les particularités de l'insertion professionnelle chez les enseignants, pouvant expliquer en partie l'abandon de la profession.

Il n'y a personne dans la vie qui, dans les six premières années qu'il travaille, il change de collègues tout le temps. Il change de niveaux tout le temps. Il change de groupe avec qui il interagit tout le temps. Qu'il a des groupes super difficiles, qu'il a tout le temps les tâches les plus difficiles en commençant. Ce n'est pas de même dans les autres métiers.

À cela, elle ajoute des obstacles supplémentaires liés à la précarité d'emploi. On pense à la période estivale, une période creuse au cours de laquelle elle se sent « extrêmement pauvre et stressée. » On pense aussi à l'évaluation du nouveau personnel enseignant par les directions dont la participante doute parfois de la validité après avoir vu certaines de ses collègues être durement jugées.

Quand c'est rendu que tu travailles et que tu te fais dire : « Je pense que tu devrais te réorienter. » (...) Comment la personne peut se rendre jusque-là [en réussissant ses stages et en obtenant son brevet d'enseignement] et qu'elle n'est plus correcte rendu-là [au moment où les directions l'évaluent] ? (...)

Selon la participante, les nouveaux enseignants doivent donc être prêts à vivre ce qui les attend, avoir confiance en soi et être « fait vraiment solide ».

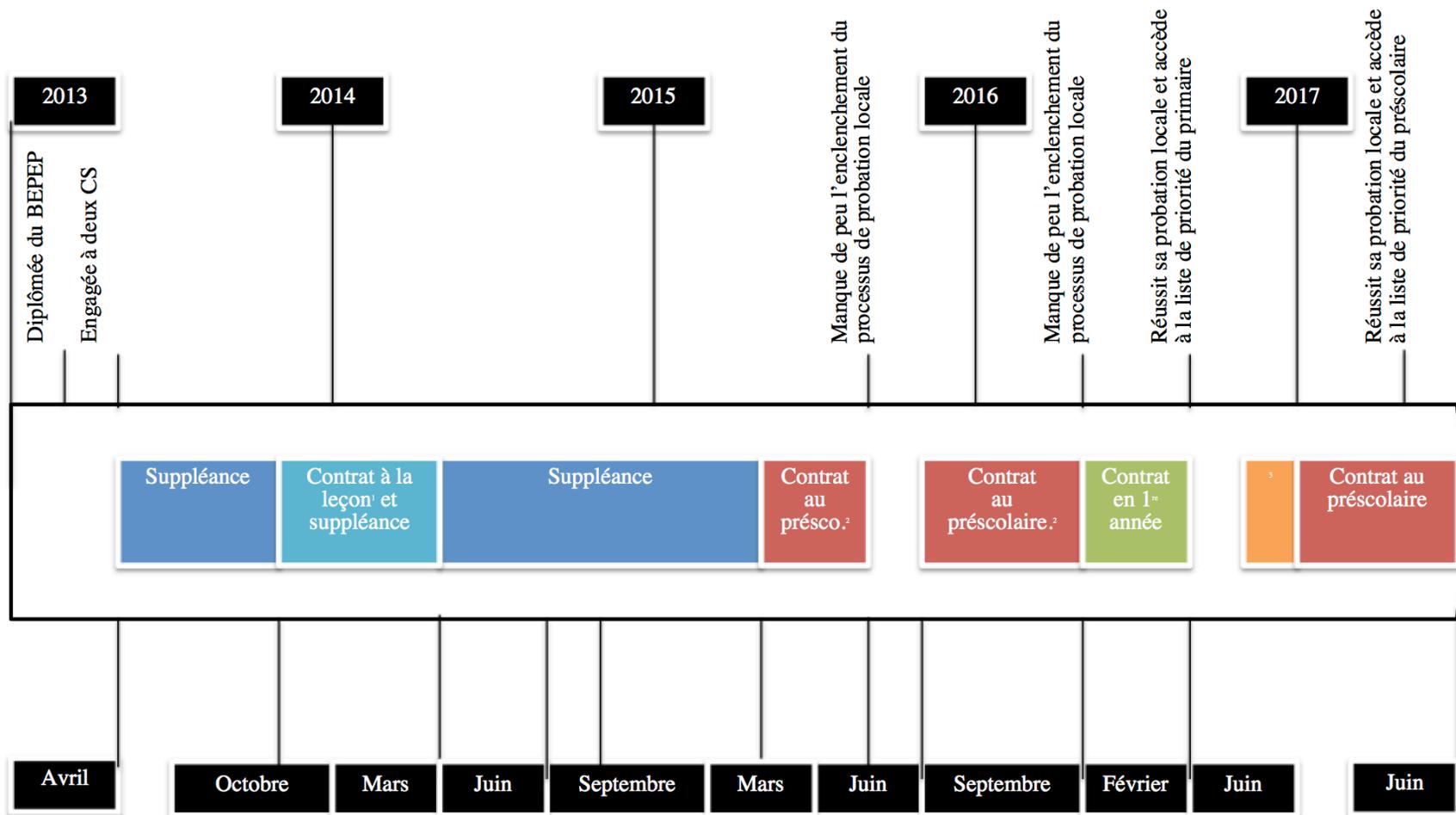
#### 4.2.7 Souhaits d'avenir

Nous avons interviewé l'enseignante alors qu'elle terminait le contrat qui lui avait permis de se qualifier pour la liste de priorité du préscolaire. Elle vivra donc sa première séance d'affection au préscolaire en aout prochain. Comme elle venait tout juste d'accéder à cette liste, l'enseignante avait moins de chances d'obtenir un contrat toute l'année dans une école qu'elle aime. C'est néanmoins ce qu'elle espérait.

J'aimerais ça l'année prochaine avoir un contrat toute l'année parce que jusqu'à date, j'ai fait des moitiés d'année. J'ai eu une moitié d'année en école à la

maison, j'ai eu une moitié... ben une fin d'année, de mars, une troisième étape au préscolaire. Après ça j'ai eu une première étape complète, plus une moitié de deuxième au préscolaire. Après ça, j'ai eu une troisième étape en première année, une première étape en première année et là j'ai une deuxième, troisième étape au préscolaire. Mais, je n'ai jamais fait d'année au complet.

La figure 17 présente la frise chronologique retraçant le parcours de la participante 2 de la fin de son baccalauréat à aujourd'hui.



<sup>1</sup> Contrat à la leçon : école à la maison à raison de huit heures par semaine, cours répartis par période de deux heures, quatre avant-midis par semaine.  
<sup>2</sup> Contrat indéterminé au préscolaire: l'enseignante que la participante remplace fait un retour progressif.  
<sup>3</sup> Contrat en 2<sup>e</sup> année de septembre à novembre, puis remplacement en 2<sup>e</sup> année en décembre.

Figure 17. Frise chronologique de la participante 2

#### 4.2.8 Le système d'activité de la participante 2

Nous présentons maintenant l'expérience d'insertion professionnelle de la participante à partir des différents pôles du système d'activité. La figure 18 présente le système d'activité de la participante.

Au pôle sujet du système d'activité de notre deuxième participante, nous avons une enseignante qui dit avoir vécu une entrée en emploi stressante et difficile. Celle qui a choisi la profession enseignante parce qu'elle aime les enfants a eu des moments de fatigue et de découragement durant son parcours. Concernant les outils, les stages et l'entrevue préparatoire à l'embauche sont des outils de formation initiale qu'elle a appréciés. Durant son insertion professionnelle, elle a aimé avoir une mentore bien que cette dernière agissait de manière informelle. Si elle est intéressée par la formation continue, elle soutient qu'elle manque de temps pour s'y consacrer. De plus, elle apprécierait bénéficier davantage de rétroactions formatives de la part des directions d'école, un outil, qui semble-t-il, l'aiderait à devenir une meilleure enseignante. En ce qui a trait aux règles, celles-ci ont pris beaucoup de place dans l'expérience d'insertion professionnelle de la participante. À deux reprises, l'application stricte des règles de la commission scolaire lui a été nuisible. Cette rigidité lui a rendu la tâche difficile afin d'accéder à la liste de priorité. Lorsqu'elle réussit finalement à atteindre la liste de priorité, celle qui souhaitait enseigner au préscolaire fait face à une nouvelle règle : elle doit se qualifier pour la liste de priorité du préscolaire, étant actuellement sur celle du primaire. C'est finalement grâce à une direction qui fait un usage moins strict des pratiques habituelles qu'elle y accède. Sur le plan de la division du travail, l'enseignante a surtout accédé à l'emploi par le biais des enseignants et des directions d'école qu'elle a connus lors de ses stages. Après quelques expériences difficiles, elle a décidé d'être plus sélective dans ses choix de suppléance même si cela fait en sorte qu'elle travaille moins. Finalement, ses relations avec la communauté ont tantôt été agréables, tantôt désagréables. Toutefois, l'enseignante soulève que ses relations, généralement bonnes, l'ont aidé à s'insérer professionnellement.

**Outils:** stages très appréciés, entrevue préparatoire, mentorat informel, rétroaction formative de la direction jugée insuffisante, manque de temps à consacrer à la formation continue

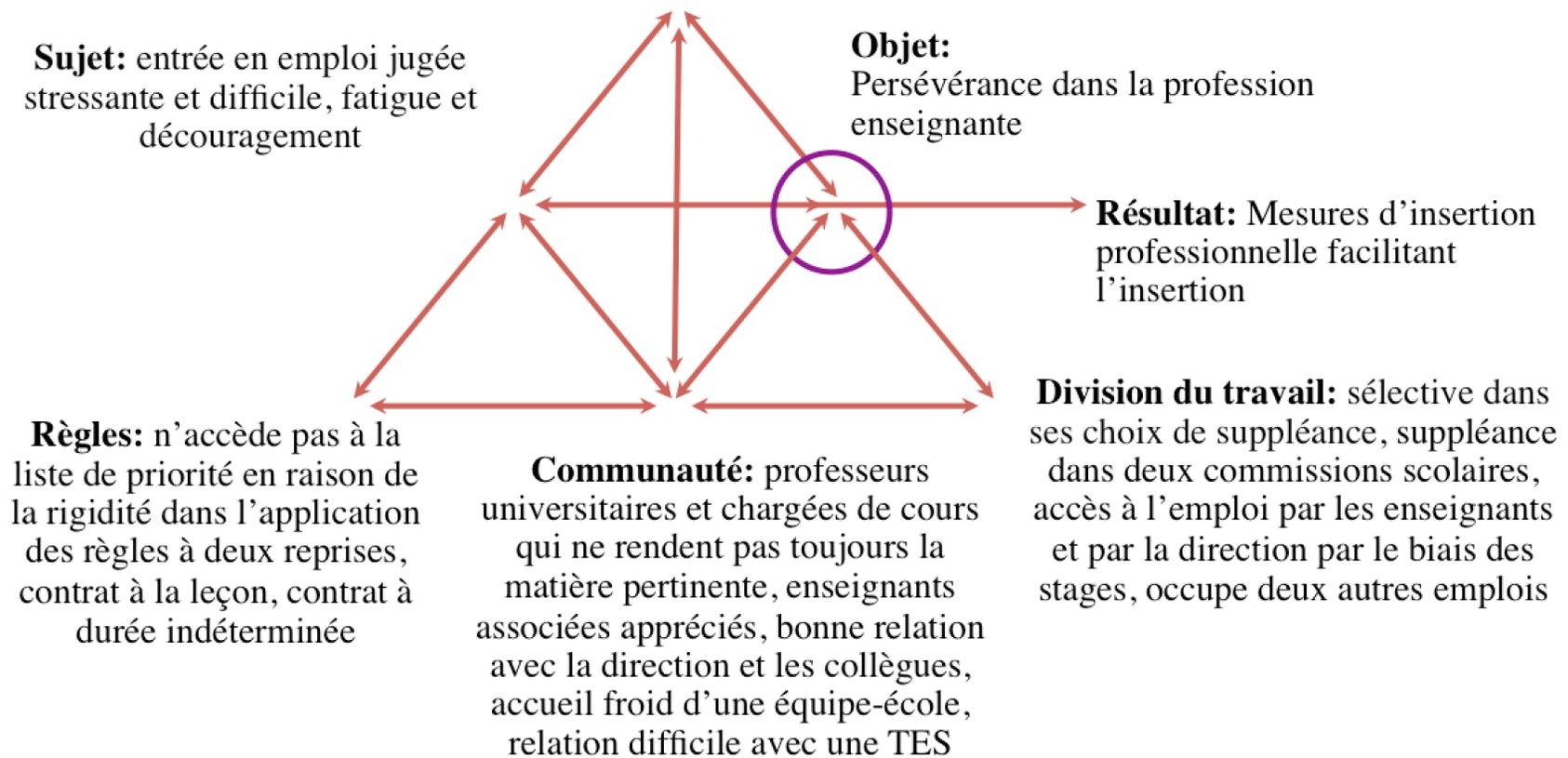


Figure 18. La participante 2 en démarche d'insertion professionnelle : une lecture systémique du système d'activité.

#### 4.2.9 Les contradictions primaires chez la participante 2

À chacun des pôles du système d'activité de notre participante, des tensions ont émergé menant aux contradictions primaires. Ces contradictions sont décrites ci-dessous puis schématisées à partir du système d'activité à la figure 19.

Au pôle sujet, la participante vit une contradiction primaire entre son amour pour la profession et son expérience d'insertion professionnelle difficile.

En voyant que c'est dur peut-être que j'abandonnerais, mais là, c'est la seule chose que j'aime faire. » (...) « Je suis vraiment bien en enseignement. J'aime ça, c'est parce que le contexte était difficile, c'était le contexte que je n'aimais pas. Ce n'était pas la job d'enseignante.

L'enseignante soutient que si elle avait d'autres choix qui s'offraient à elle, elle pourrait abandonner la profession enseignante. Elle a néanmoins confiance que sa situation s'améliore d'année en année en enseignement, à mesure qu'elle s'adapte à sa profession.

Au pôle des outils, le discours de l'enseignante met en relief une difficulté d'accès aux dispositifs d'insertion professionnelle. D'un côté, l'enseignante connaît différents dispositifs du programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire et se dit vraiment intéressée à les utiliser, de l'autre, elle soutient manquer malheureusement de temps pour y participer. Nous considérons qu'il est question d'une difficulté d'accès aux dispositifs plutôt qu'un manque de volonté de la part de la participante de s'impliquer au sein du programme puisque nous nous permettons d'associer le temps dont elle dit manquer pour s'y impliquer à l'imposante charge de travail des enseignants auquel elle fait référence. Le manque de temps chez les nouveaux enseignants est d'ailleurs soulevé dans plusieurs études (Duchesne et Kane ; 2010, Gingras et Mukamurera, 2008 ; Jeanson, 2014 ; Kirsch, 2006), ce que Duchesne et Kane (2010) associent même aux difficultés d'accès aux outils d'insertion professionnelle.

La contradiction au pôle des règles chez cette participante se pose relativement à la rigidité d'application des règles d'accès à la liste de priorité. Rappelons que deux exigences principales sont nécessaires pour accéder à la liste de priorité (section 3.1.3.2). La première vise à s'assurer que l'enseignant a une certaine expérience de travail. On exige donc de lui qu'il ait obtenu un certain nombre de contrats ou qu'il ait enseigné un certain nombre de jours. Cette exigence avait été satisfaite par notre participante. La deuxième exigence vise à ce que l'enseignant soit reconnu comme étant compétent. Ceci se traduit par une évaluation de l'enseignant par une direction d'établissement : la probation locale. Lorsqu'un enseignant est jugé compétent, il réussit sa probation locale. Dans les deux cas qui concernent notre participante, les directions d'établissement la jugeaient compétente. Malgré cela, à deux reprises, l'enseignante a manqué de peu son inscription sur la liste de priorité en raison de la règle selon laquelle l'enclenchement de la probation locale est possible lorsque l'enseignante obtient un contrat de 20 jours ou plus suivant un remplacement indéterminé de deux mois. La rigidité est telle que, dans le premier cas, l'enseignante avait travaillé le nombre de jours suffisants dans la classe, mais on a refusé d'en comptabiliser certains parce qu'ils étaient travaillés en suppléance et non en contrat. Du point de vue du syndicat local, la décision de la commission scolaire allait au-delà d'un manque de flexibilité : l'affaire était contestable par le biais d'un grief. La participante n'a pas souhaité confronter son employeur craignant "être mal vue" par ce dernier.

Paradoxalement, l'enseignante a profité d'un flou relatif à la procédure d'attribution des contrats pour saisir une belle opportunité la menant à la liste de priorité du préscolaire. Tel que mentionné dans la section 1.5.1, un contrat à pourvoir est d'abord offert à l'enseignant ayant le rang le plus élevé sur la liste de priorité. Lorsque la liste de priorité est vide, le contrat peut être offert à quiconque inscrit sur la liste d'attente. Notre participante était dans ce cas au moment où le contrat était à pourvoir. Or, elle avait déjà pris un remplacement d'un mois. Ainsi, au lieu d'offrir le contrat à un enseignant inscrit sur la liste d'attente disponible le jour suivant l'offre de contrat, la direction d'établissement a choisi d'attendre une dizaine de jours pour que notre participante soit disponible. Comme la convention collective est muette relativement à la procédure à employer dans un tel cas et qu'il nous est impossible de savoir si la commission scolaire a une règle interne particulière à ce sujet,

mais que la pratique nous montre que les contrats sont généralement comblés par des enseignants de la liste d'attente dès le premier jour du contrat, nous considérons que la direction n'a pas respecté un principe issu de la pratique et non une règle formelle.

Au pôle de la division du travail, deux contradictions primaires ressortent. La première concerne les changements fréquents de milieux de travail et de niveaux scolaires.

Il n'y a personne dans la vie qui, dans les six premières années qu'il travaille, il change de collègues tout le temps. Il change de niveaux tout le temps. Il change de groupe avec qui il interagit tout le temps.

Cette instabilité ne plait pas du tout à la participante et la stresse, tellement qu'elle recherche ce qui lui est familier dans les tâches : un niveau scolaire qu'elle apprécie, une direction qu'elle connaît bien, une enseignante avec qui elle a déjà travaillé, etc. La deuxième contradiction concerne la lourde tâche des enseignants. Cette lourdeur est décrite par la participante par l'ensemble des tâches à réaliser autres que celle d'enseigner : communiquer avec les parents, siéger sur des comités, organiser des sorties éducatives, etc. La charge de travail trop importante serait d'ailleurs, selon Karsenti (2015), la cause première de l'abandon de la profession. Pour pallier cette surcharge de travail, une importante proportion d'enseignants décide de plus en plus de réduire volontairement leur tâche et, du même coup, leur salaire (Dion-Viens, 2009 ; Noël, 2017). Pour les enseignants précaires, cette possibilité est rare. Selon la participante, ceux-ci se retrouvent plutôt avec les tâches les plus difficiles en commençant. La littérature scientifique abonde en ce sens (Karsenti, et al., 2013 ; Mukamurera, et al., 2013) : ces postes impossibles (Martineau, 2006) mèneraient les jeunes enseignants à l'épuisement (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008). L'attribution des tâches les plus lourdes aux nouveaux enseignants s'expliquerait par un système basé sur l'ancienneté. Simard le mentionne clairement en entrevue avec Dancause (2017) : "Un critère sacrosaint comme l'ancienneté fait en sorte que, contre tout bon sens, des enseignants novices se voient confier les groupes les plus difficiles", ces groupes que les enseignants d'expérience ont rejetés (CSE, 2014). Dans le cas de notre participante, rappelons que celle-ci a eu à remplacer dans une classe "extrêmement difficile" une enseignante ayant quitté en raison d'un épuisement

professionnel. À l'opposé des tâches plus lourdes offertes aux nouveaux enseignants, plusieurs programmes d'insertion professionnelle tels que ceux énoncés précédemment (section 1.4.3) proposent plutôt un allègement de la tâche chez les enseignants en insertion professionnelle.

Au pôle de la communauté, la participante fait ressortir une contradiction relativement à la collaboration des membres de l'équipe-école. En effet, le manque d'assistance de la part des membres du personnel est décrié par l'enseignante en insertion professionnelle : "Il n'y avait personne qui me parlait dans l'école. (...) J'avais une collègue, vraiment, qui ne m'aidait pas du tout de l'autre côté, qui n'était vraiment pas 'smatte' avec moi. Elle ne m'accueillait pas." Si elle a entretenu de bonnes relations avec certains collègues et certaines directions, les relations tantôt conflictuelles, tantôt absentes avec certains membres des équipes-écoles ont été vécues difficilement par la participante.

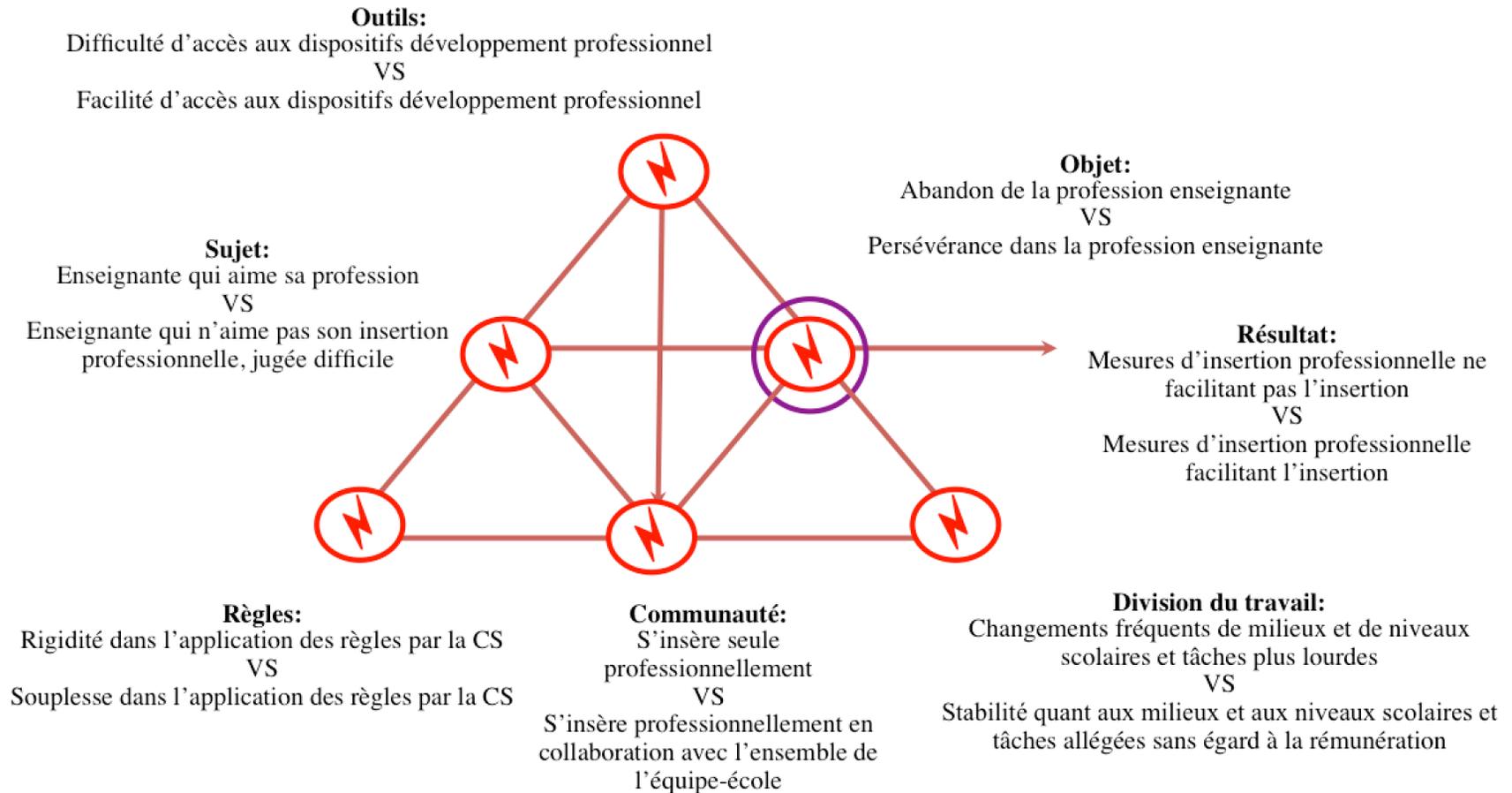


Figure 19. Les contradictions primaires dans le système d'activité de la participante 2

#### 4.2.10 Les contradictions secondaires chez la participante 2

En termes de contradictions secondaires, le discours de la deuxième participante en fait ressortir quatre. La première se situe entre les outils et la division du travail. Tel qu'abordé précédemment à la section 4.2.9, nous lions la difficulté d'accès aux outils de développement professionnel par la participante à la lourdeur des tâches d'enseignement qui lui sont proposées. La participante l'exprime en abordant le manque de temps pour utiliser les dispositifs d'insertion du programme, manque de temps que nous pouvons associer à la lourde charge de travail, qu'elle nomme elle-même clairement. Les contrats, très exigeants, semblent ainsi rendre les outils de développement professionnel plus difficiles d'accès, ceux-ci qui s'ajoutent généralement à la tâche de l'enseignant, particulièrement de l'enseignant en insertion professionnelle, et ce, au lieu de s'y substituer. La participante 3 souligne d'ailleurs cette réalité, ce que les conventions collectives locale et nationale mettent également en lumière (section 4.3.7).

La deuxième contradiction s'établit entre les règles et la division du travail : les règles d'attribution des contrats et celles d'accès à la liste de priorité affectant l'accès à l'enseignante à des contrats. Lorsque l'enseignante était sur la liste d'attente, celle-ci a perdu des contrats ou des remplacements parce qu'elle avait manqué des appels de la commission scolaire, et ce, malgré qu'elle était bien consciente de l'importance de rester le plus près possible de son téléphone. Elle l'explique ainsi.

Ça n'avait pas de bon sens, j'étais tout le temps à côté de mon téléphone à attendre qu'on m'appelle pour un contrat. Puis, admettons mon grand-père il me criait de l'extérieur pour me dire une affaire, je sortais pour aller répondre, je rentrais j'avais un appel manqué.

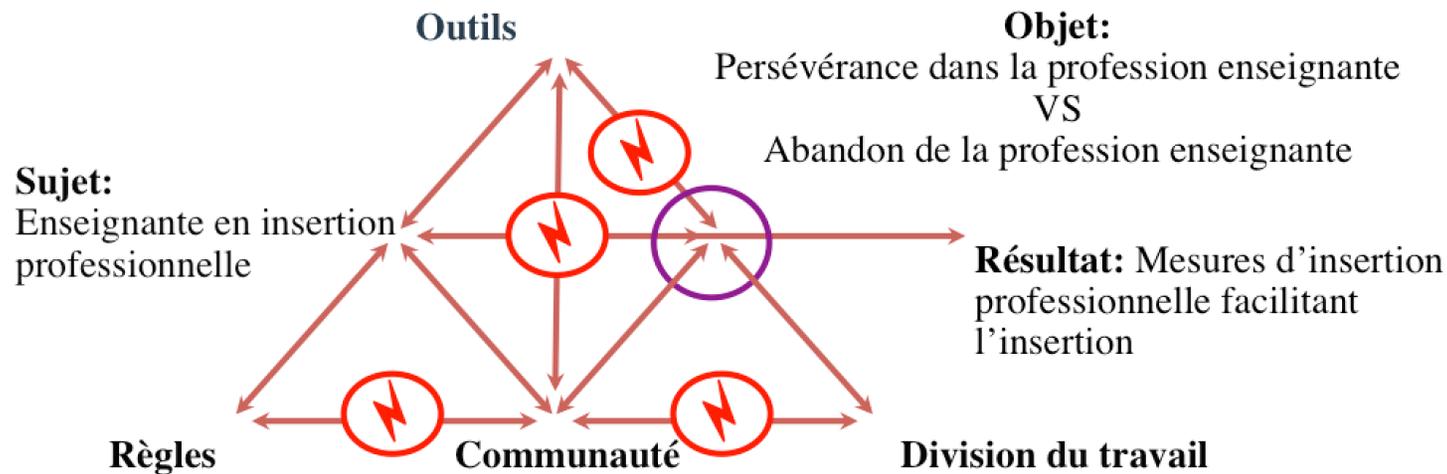
La commission scolaire ne lui laisse pas de messages et sitôt qu'elle rappelle pour manifester son intérêt, il est trop tard. On lui conseille d'ailleurs de ne pas appeler aux ressources humaines pour demander un contrat parce que cela les dérange. Or, toutes ses collègues qui le font autour d'elle obtiennent un contrat. Elle n'en obtient pas. L'absence de cadre entourant l'octroi de contrats chez les enseignants de la liste d'attente a ainsi nui à

l'accès à l'emploi pour notre participante. Le manque de transparence dans les procédures de la liste d'attente pourrait néanmoins favoriser l'accès à l'emploi. Ce fut même le cas pour notre participante qui a obtenu un contrat en profitant d'un flou administratif alors qu'elle était toujours sur la liste d'attente. Quant aux règles d'accès à la liste de priorité, celles-ci, très claires et encadrées par des ententes entre la partie syndicale et la partie patronale semblent avoir été exagérément appliquées, ce qui a pu nuire à l'accès à des opportunités d'emploi pour notre participante étant donné que les enseignants de la liste de priorité ont justement priorité sur les contrats contrairement aux enseignants de la liste d'attente qui n'ont aucune assurance de recevoir des offres des contrats.

La troisième contradiction secondaire est soulevée entre les règles et la communauté. Dans un premier temps, tel qu'énoncé précédemment, plusieurs règles ne sont pas interprétées de la même manière par les membres de la communauté, ce qui peut causer de l'incompréhension et des frustrations. Les règles d'adhésion à la liste de priorité, notamment, sont vues différemment par le syndicat et par la commission scolaire. Des pratiques régissent également l'attribution des contrats chez les enseignants de la liste d'attente. Or, celles-ci peuvent changer d'une direction à l'autre, d'un employé à l'autre. Au mois d'août 2015, pour la participante qui venait de se heurter à deux refus d'adhésion à la liste de priorité, le fait que différents acteurs ne s'accordent pas sur les pratiques relatives à l'attribution des tâches chez les enseignants de la liste d'attente atteint son moral. Les discordances entre la communauté relativement aux règles sont d'autant plus difficiles à gérer chez les enseignants en insertion professionnelle sur la liste d'attente qui ont parfois l'impression de devoir « plaire » à l'employeur pour obtenir du travail. Lorsque le syndicat et la commission scolaire ne s'entendaient pas relativement aux règles d'adhésion à la liste de priorité, notre participante a d'ailleurs préféré se taire plutôt que de contester la décision de son employeur pour ne pas mal paraître.

La dernière contradiction se pose entre le sujet et l'objet. Rappelons que, selon notre démarche d'analyse, il était question d'aborder le pôle objet au quatrième niveau d'analyse. C'est bien où nous en sommes. Ainsi, si elle n'envisage pas abandonner la profession enseignante, notre participante a néanmoins pensé abandonner à plusieurs occasions une

tâche épuisante et ne se dit pas étonnée qu'autant de jeunes enseignants abandonnent la profession en raison des conditions d'insertion professionnelle difficiles. Si elle avait une proposition de carrière alléchante, elle pourrait elle-même penser abandonner la profession enseignante qu'elle aime malgré tout. Or, cela demeure fort hypothétique puisque la participante ne mentionne pas être à la recherche d'une nouvelle carrière, mais suggère simplement qu'elle pourrait se laisser tenter par une autre profession si celle-ci venait à elle.



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

Règles VS Division du travail : Les règles influencent l'accès à l'enseignante à des contrats.

Règles VS Communauté : La communauté interprète les règles de différentes manières.

Sujet VS Objet : L'enseignante a déjà pensé abandonner un contrat et ne se dit pas surprise qu'autant de jeunes enseignants abandonnent la profession.

Figure 20. Les contradictions secondaires dans le système d'activité de la participante 2

### 4.3 Expérience d'insertion professionnelle de la participante 3

La troisième participante de notre étude est une femme de 26 ans qui souhaitait devenir enseignante depuis son enfance : « Je n'ai jamais eu de plan B en fait. Ça a toujours été le plan A. Je ne me suis jamais posé de questions. »

#### 4.3.1 Une formation initiale vide de sens

La participante a déjà pensé abandonner ses études durant son baccalauréat, mais ne voyant pas d'autres options de carrière, elle a poursuivi en enseignement. Celle-ci se montre critique à l'égard de sa formation initiale.

Premièrement, je trouve que c'est axé trop sur la théorie, je trouve que les gens qui nous enseignent ont eux-mêmes à 90 %, jamais enseigné au primaire. Ont beaucoup de recherche avec eux, mais très peu de terrain, ce qui fait que quand on sort je trouve qu'il y a un écart entre ce qu'on a vu à l'université et ce qu'on a en pratique. (...) Donc, quand je suis sortie de là, je trouvais qu'on n'était pas du tout préparé. En fait, à ce jour-ci, il n'y a pas grand-chose que je suis allée rechercher de mon bac pour m'aider dans ma pratique aujourd'hui. (...) Ce n'était pas assez concret, c'était trop, on était trop dans les nuages.

Selon notre participante, il semble donc que les outils liés à la formation initiale soient inadéquats en vue de s'insérer dans la profession enseignante. Elle semble soulever un manque de capacité de la part des formateurs à faire des liens théorie-pratique. La participante soulève également un manque d'outils dans le cadre de son insertion professionnelle, plus particulièrement lors du passage de l'université au marché du travail.

Heureusement, il y a des gens autour de nous parce que je veux dire, ce n'est pas écrit nulle part, il n'y a personne qui nous accompagne là-dedans. Donc, d'avoir quelqu'un l'année en haut de moi, c'est sûr ça aide, c'est du bouche-à-oreille. C'est, ah oui tel site telle date, contacte telle personne, envoie tel document. C'est écrit nulle part, donc on est vraiment laissé à nous-mêmes. On compte tous les uns sur les autres. Hey, toi tu as fait quoi ? Parce que sinon, avoir eu personne autour de moi, je, je pense que je ne serais pas encore inscrite. (...) Mais je trouve ça un peu dommage parce que, je veux dire, c'est pas comme si on avait fait un bac en administration où on a 56 choix d'emplois.

On n'en a qu'un seul. Donc, je trouve soit, c'est un manque de l'université de ne pas nous former là-dessus, nous transmettre l'information ou un manque des commissions scolaires d'essayer de nous envoyer l'information. Je ne sais pas à qui est le blâme. Mais je trouve qu'entre les deux, on est vraiment comme laissé à nous-mêmes.

La participante soutient ainsi que les universités et les commissions scolaires devraient davantage informer les nouveaux diplômés à l'égard des démarches à entreprendre à la fin de leurs études, soulignant qu'elle s'est sentie laissée à elle-même dans cette transition. Même si elle ne nomme pas spécifiquement d'outils auxquels elle aurait souhaité avoir accès, nous pouvons penser qu'elle aurait apprécié recevoir des documents ou assister à des rencontres d'information portant sur les démarches liées à l'insertion dans le milieu de l'enseignement. Ces outils auraient d'ailleurs pu l'aider à passer plus facilement des études au travail.

#### 4.3.2 L'entrée en emploi : le stress de la suppléance

La participante a été engagée à la commission scolaire en mars 2013, soit environ un mois avant de terminer son baccalauréat. Elle rapporte que cette courte période de conciliation entre les études et l'entrée sur le marché du travail peut poser problème, particulièrement en raison d'une règle selon laquelle un enseignant qui travaille au moins soixante jours dans une année scolaire est inscrit à une liste d'attente, laquelle favorise l'accès à l'emploi.

Ouais, les journées qui restaient dans la semaine ou les après-midis quand les cours étaient le matin. C'est là, dans les temps qui restaient. Mais là, dans les cours, toujours avoir notre cellulaire proche, toujours être à l'affût parce qu'on ne veut pas rien manquer, parce qu'on s'est fait dire que si on faisait nos 60 jours dans la même année scolaire, on pouvait avoir, aller sur la liste d'attente. Donc là, on veut rien manquer, on veut tout accepter. Même on est prêt à manquer des cours pour ne pas refuser les suppléances pour que les personnes nous rappellent.

Cette règle est issue de l'entente entre la commission scolaire et le syndicat local dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs publics et parapublics (CS, 1999 et suivantes).

La participante a, bien malgré elle, manqué de peu son inscription sur la liste d'attente en juin 2013. Elle aurait souhaité se qualifier pour la liste d'attente, étant donné que, pour obtenir des tâches, « c'est sûr que ça va plus vite que si tu es juste sur la petite liste en bas de suppléance. » Elle avait accumulé quelques jours de suppléance de moins que ce qui était requis pour y accéder.

Oui, on se met à calculer le nombre de minutes, combien de jours ci, ça, ci pour finalement se rendre compte qu'on arrive très proche, mais qu'on ne l'obtient pas. J'étais genre à cinq jours. Quelque chose comme ça. 57. Je ne sais plus. Donc, les trois journées manquantes, fait que, malheureusement, je n'ai pas pu l'avoir.

Cet évènement peut expliquer en partie le fait que l'enseignante ait fait de la suppléance toute l'année scolaire suivante, soit de septembre 2013 à juin 2014. Pour la participante, la suppléance est une position qui apporte son lot de stress.

La suppléance c'est stressant donc on a hâte d'avoir un contrat, une classe à nous. (...) Je pense que c'était un mal nécessaire au sens où tout le monde passe par là, mais on a tout hâte que ça se termine parce que justement c'est une période vraiment stressante. (...) C'est un monde inconnu, je dirais. Heureusement, c'est une école que je connaissais déjà donc savoir par où entrer, elle est où la classe, c'est qui les profs, comment ils fonctionnent. J'avais déjà une bonne idée. Sur qui je peux compter, poser des questions. Tout ça, ça m'aidait. Mais, une fois rendue dans la classe encore une fois on n'a pas été préparé pour ça. Moi, de la manière que ça s'est passé, je n'avais pas de plan. (...) D'aller dans de nouvelles écoles le matin, ne pas savoir si tu travailles, ne travailles pas. Ne pas savoir elle est où l'école, le chemin, le trafic, la porte pour rentrer trouver quelqu'un, bon souvent c'est par le service de garde, trouver la classe, trouver le concierge pour t'ouvrir la classe... Tout ça, c'était trop de stress.

Pour atténuer les effets stressants de la suppléance, notre participante décide de travailler uniquement dans quelques écoles qu'elle connaît bien.

Oui, moi je suis toujours restée dans deux écoles que je connaissais bien puis je me suis associée là, ils m'appelaient tout le temps donc je pouvais combler mes

journées. (...) Tout ça, c'était trop de stress, donc je suis restée dans deux écoles.

Le stress est également financier puisque l'enseignant qui n'a pas de contrat de travail et qui fait de la suppléance n'a aucune heure de travail assurée. La participante occupera d'ailleurs un autre emploi jusqu'à ce qu'elle obtienne un contrat.

Jusqu'à tant que j'aie un contrat, j'ai eu toujours deux emplois. (...) Mais oui, par rapport à la suppléance c'est sûr que tu calcules. S'il y a des semaines où que tu ne t'es pas fait appeler beaucoup, ça a un impact sur ta paie. Donc, un impact sur tout. Donc, tu te mets à calculer : « OK, il faut que je fasse minimum tant de jours dans la semaine. » Si je veux arriver, si je n'ai pas fait tant de jours ben la semaine d'après il va falloir que je me trouve je ne sais pas quoi pour y arriver donc. On a tout le temps ça en arrière de la tête, notre paie n'est jamais la même en fait.

Cet extrait démontre que la participante vit de l'insécurité quant aux conditions financières liées à son insertion professionnelle tout comme le fait de gérer deux emplois en même temps pour arriver financièrement. Bien que notre participante se soit vue offrir de la suppléance rapidement, particulièrement grâce aux enseignants de son milieu de stage IV, et qu'elle « remplissait quand même bien [s] es semaines », celle-ci a fini par se lasser du remplacement à la journée : « C'est ça puis en septembre 2014, j'ai commencé aussi en faisant du remplacement et là en commençant à déprimer un petit peu parce que là ça faisait déjà un an et demi que je fais du remplacement. »

À l'automne 2014, son adhésion à la liste d'attente l'amène à se questionner relativement au pouvoir discrétionnaire de sa commission scolaire quant à l'octroi des contrats.

De comprendre le système aussi, il y a des gens qui ont des contrats, mais pas toi, des gens qui ont fini après qui en ont. Donc, essayer comprendre pourquoi toi tu ne te fais pas appeler, parce que tu n'es pas au bon moment à la bonne place. (...) Essayer de comprendre qui qui appelle, qui qui n'appelle pas. Moi, je n'ai pas encore de contrats alors que d'autres autour de moi en ont.

L'accès à cette liste lui faire vivre un stress supplémentaire qui l'encourage inévitablement à garder son téléphone encore plus près d'elle qu'à ses débuts en emploi.

On savait que le bassin se tenait mi-août donc on sait qu'à partir d'une certaine journée, on peut se faire appeler si on est sur la liste d'attente puisque les gens sur la liste de priorité n'ont pas pris tous les contrats. Donc, c'est d'avoir son cellulaire proche et évidemment les trois secondes où tu n'as pas ton cellulaire, c'est là qu'ils ont appelé et c'est là qu'ils ne laissent pas de message et que tu ne sais pas ce que tu as manqué comme chance. C'est ça, c'est vraiment frustrant. (...) Quand j'étais sur la liste d'attente, l'année suivante, c'est stressant parce qu'on ne sait pas si c'est une école, si c'est la commission scolaire, donc à chaque fois il y a le petit stress de « Hi, j'ai manqué un appel, est-ce que c'était un contrat ? »

#### 4.3.3 Vers la liste priorité : un chemin parsemé d'embûches

En novembre 2014, notre participante reçoit sa première offre de contrat par le biais des ressources humaines alors qu'elle est inscrite sur la liste d'attente. D'une part, elle ne se sent pas suffisamment qualifiée pour accepter l'offre. D'autre part, cela l'embête de refuser puisqu'aucune règle n'exige de sa commission scolaire de lui octroyer un contrat par la suite. Par cette offre d'emploi, on constate une discordance entre les compétences acquises de la participante et les besoins du milieu scolaire.

Deux semaines plus tard, j'ai été appelée pour un contrat qui n'est même pas dans mon champ, c'est en francisation, je pense que c'était un 60 % de tâche dans comme huit écoles. Là, j'ai pris un 10 minutes pour réfléchir, là j'ai rappelé pour dire que bon ce n'était pas dans mon champ, je me sentais plus ou moins à l'aise de le faire. (...) Ils ne sont pas obligés de m'appeler, ma place n'est pas garantie donc j'ai refusé en lui expliquant bien que (...) oui, c'est ça, que je voulais, mais que je n'étais peut-être pas la personne pour ce contrat-là.

Heureusement, on lui offre quelques jours plus tard un contrat dans son champ de compétence. L'enseignante accepte ce contrat qui marquera son parcours de manière significative. Premièrement, le contrat de huit mois dans une classe de sixième année permet à la participante l'enclenchement du processus de probation locale. Comme elle

réussit sa probation locale, la participante se qualifie alors pour la liste de priorité en vertu de l'entente entre la commission scolaire et le syndicat local (CS, 1999 et suivantes).

Cette adhésion est soulevée comme un gain des plus importants chez l'enseignante.

Rendu là c'est comme, c'est comme de la ouate, dans le sens que tu as comme ta place assurée. Ils passent par toi s'il y a un contrat. Tu es pas mal sûr à je ne sais pas combien de pourcent d'avoir quelque chose, d'avoir un certain choix aussi là quand tu vas au bassin. Donc, tu n'es plus à la merci des appels et de l'angoisse de si je dis non elle me rappellera pas. (...) De la sécurité, du choix, de la stabilité (...) je savais que je ne ferais plus nécessairement du remplacement. Donc, tout ça ensemble fait que la liste de priorité c'est, c'est le haut de la montagne à atteindre.

Deuxièmement, l'expérience de l'enseignante en insertion professionnelle lors de ce contrat aura des répercussions quant à son avenir professionnel. D'abord, l'enseignante pense maintes fois à abandonner la profession durant cette période. Elle ne se sent pas bien au travail et ne pense alors qu'à rester pour atteindre la liste de priorité.

Ah, au moins, au moins deux, trois fois par semaine. Vraiment, ouais, la route était très longue pour revenir chez moi, donc, le nombre de fois où je suis revenue en pleurant me disant : « Je vais lâcher ça, je vais faire autre chose de ma vie. » (...) Mon chum, il trouvait que j'avais changé, je broyais du noir et que je n'étais vraiment plus moi-même. C'est lui qui m'a « shaké » et qui m'a dit : « OK là, ça ne marche plus, il faut faire quelque chose. C'est là que j'ai pris conscience que ça avait pris beaucoup de place pour ma santé mentale, c'était pas nécessairement très, très sain.

Oui, c'est sûr de me dire au moins j'ai un contrat mon but c'est de survivre, mon but c'est d'arriver à la fin de l'année puis l'année prochaine déjà ça va être beaucoup mieux. Je vais aller au bassin, je vais prendre des milieux peut-être qui me conviennent un peu, qui me conviennent.

Ensuite, son expérience, qu'elle juge très épuisante, l'amène à remettre en question ses compétences professionnelles. Tellement, qu'après avoir terminé ce contrat, elle décide de faire une pause de l'enseignement, ne se sentant pas prête à retourner sur le marché du travail, et entame des études de deuxième cycle afin de s'outiller davantage à la réalité du milieu et même de s'ouvrir des portes vers des emplois liés au domaine de l'éducation.

Donc, d'être confronté à cette réalité-là avec cette clientèle-là, avec ces élèves qui ont des difficultés de comportements et d'apprentissage particulières et de se rendre compte au fond qu'on est zéro formé pour ça, d'apprendre sur le tas, de se sentir incompétente par rapport à certaines réactions, par rapport à certaines choses. Donc, tout ça je voulais aller me former davantage pour me sentir plus compétente, pour être mieux outillée pour les aider aussi là.

Je m'en allais là en me disant que je n'étais pas prête à reprendre une classe ou à reprendre un contrat paradoxalement au fait que j'avais tellement hâte d'arriver sur la liste parce que ce que j'avais vécu, je ne m'en étais pas encore remis, donc j'ai fait le choix de me mettre non disponible pour études et d'aller à temps plein pour faire un D.E.S.S. pour aller me former davantage plutôt que de reprendre une classe parce que je ne me sentais pas prête à retourner sur le plancher.

Pour mieux me former, mais aussi m'ouvrir des portes là. Ouais, peut-être bifurquer orthopédagogue. Je pense que la tâche est moins lourde étant donné que c'est un suivi d'élèves et non ta classe avec 25 élèves. Sinon ça va être, je pense que je veux rester dans le monde de l'éducation, mais trouver quelque chose peut-être de moins exigeant donc SEJ (Services éducatifs des jeunes), ministère, etc.

En janvier 2016, la participante a en tête de poursuivre à temps plein ses études de deuxième cycle. Or, elle apprend l'existence d'une offre dans une classe de troisième année dans son école de stage IV. La participante entreprend alors des démarches auprès de sa commission scolaire afin d'obtenir le contrat. Elle y parvient.

Je suis allée m'informer voir si c'était possible d'enlever mon statut de non disponible pour études et de regarder si j'étais la plus haute sur la liste afin de l'obtenir. Ce qui a été le cas, donc, j'ai été chanceuse.

La connaissance du milieu de travail apparaît chez la participante comme un élément déterminant dans cette situation, mais également en ce qui concerne ses choix relatifs à la division du travail au fil de son parcours professionnel. En effet, l'année scolaire suivante, l'enseignante travaillera toujours dans son école de stage IV<sup>25</sup>. De septembre à décembre,

---

<sup>25</sup>Nous apprenons post-entrevue que l'enseignante est retournée à la même école, son école de stage IV, pour l'année scolaire 2017-2108.

elle poursuivra ses études tout en faisant un contrat à la leçon en MACC et de janvier à juin, elle travaillera à temps plein dans une classe de sixième année. Elle obtient ce dernier contrat en janvier 2017 de la même manière qu'en janvier 2016 : “encore une fois disons qu'une classe que je voulais dans mon milieu est passée et j'étais la plus haute sur la liste donc je l'ai eue.”

Elle explique ainsi pour quelles raisons elle préfère travailler à la même école.

C'est déjà un milieu que je connaissais donc je parlais avec une longueur d'avance. (...) Ouais, en fait c'est tout ce qui entoure. Le fait de connaître déjà l'école, connaître déjà l'équipe-école, connaître la direction, connaître le fonctionnement de l'école, connaître tout ça fait en sorte que c'est un stress de moins. On peut commencer déjà à être, à être “focusé” sur l'élève parce que tout ça, je me le suis déjà approprié, je suis déjà à l'aise. Ce qui fait que, quand on arrive dans une nouvelle école, ce n'est pas nécessairement le cas. On a tellement de choses à s'approprier que ça peut devenir assez rocambolesque.

#### 4.3.4 En quête d'outils pour s'aider

Pour pallier les lacunes de sa formation initiale autant que celles de son insertion professionnelle, l'enseignante va à la recherche de ses propres outils : études supérieures spécialisées, formations continues, rencontres avec des conseillers pédagogiques, etc. En termes de formation, la participante a, entre autres, assisté à des ateliers de correction, des conférences dans le cadre du Rendez-vous des écoles francophones en réseau (REFER) et des formations portant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Elle déplore toutefois l'accès de plus en plus difficile aux formations, et ce, particulièrement chez les enseignants qui n'ont pas une tâche pleine, ce qui est généralement le cas des enseignants en insertion professionnelle.

Je trouve que c'est vraiment enrichissant. Malheureusement, il y en a de moins en moins parce que les budgets de formation sont de plus en plus, plus petits. ... Il faut choisir, souvent c'est les ateliers de correction pour les examens du ministère qui sont priorités.

Quand j'ai fait la MACC, je n'y avais pas nécessairement le droit. Si je voulais y aller, il fallait que je m'arrange que ça tombe soit sur des après-midis, soit des journées pédagogiques où normalement je ne suis pas censée travailler. Il fallait que ça tombe comme sur mon temps personnel ou si ça tombait pendant le temps de classe, il fallait que je m'arrange pour reprendre mon temps, donc je n'étais pas libérée pour ça. Donc, c'était vraiment volontaire. Oui, le fait d'être à 100 %, je pense, c'est ce qui fait que tu peux être libérée parce que le reste là...

Relativement aux rencontres avec des conseillers pédagogiques, bien qu'elle les ait appréciées, elle aurait néanmoins souhaité connaître cet outil plus tôt, soit avant sa dernière année d'éligibilité au programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire.

À la fin de l'année [scolaire], j'ai été mise au courant de ce programme-là. Et j'ai pu rencontrer la CP en français [conseillère pédagogique] pour m'aider dans la correction de productions écrites. (...) L'année suivante, donc de janvier à juin où j'ai eu une autre classe, c'est sûr que là je connaissais ce qui était déjà en place. Aussi, ma direction m'en a parlé plus tôt dans l'année, donc n'a pas attendu à la fin de l'année pour m'en parler. Donc, j'ai rencontré, cette année-là j'ai rencontré, celle en math.

Offert également dans le cadre du programme d'insertion professionnelle, le dispositif de mentorat est un outil pour lequel la participante avait un intérêt, mais dont la mise en place n'a malheureusement pas été possible pour des raisons qui semblent d'ordre logistique : "Non cette année-là, ça n'a pas adonné. L'année suivante non plus, donc c'est comme tombé dans l'eau. Tombé à l'eau."

#### 4.3.5 Les collègues : facteur de protection

La communauté joue un rôle prépondérant dans l'expérience d'insertion professionnelle de la participante. "Les collègues, les pairs, les gens autour nous", voilà ce qui a favorisé l'insertion sur le marché du travail de l'enseignante, voire sa persévérance : "Heureusement, j'avais des collègues en or qui m'aidaient beaucoup. Si ça n'avait pas été d'eux, je ne serais peut-être même plus en enseignement présentement. Donc, ils étaient là pour me soutenir, m'aider, pour me donner des trucs."

Même quand on revient à sa formation initiale, ses pairs ressortent comme seul élément positif.

Finally, je pense que ce que j'ai apprécié de mon BAC c'est les rencontres que j'ai faites parce que ces gens-là, c'est les gens qu'on croise dans les écoles et c'est les gens avec qui on avait parlé, tsé le fameux bouche-à-oreille, c'est ces gens-là.

La participante a aussi apprécié une aide ponctuelle de sa direction.

Et c'est tombé aussi avec le fait que ma direction a vu ce que je vivais et a décidé de me donner du soutien. C'est là que j'ai commencé à respirer et à me sortir la tête de l'eau et j'ai fait comme OK on va s'en sortir.

À l'inverse, le portrait qu'elle trace de la commission scolaire révèle plutôt un rôle d'acteur de la communauté n'ayant pas favorisé l'insertion de la nouvelle enseignante, ne fournissant pas, notamment, les outils encadrant une bonne insertion. L'enseignant souligne que le manque d'informations reçu par sa commission scolaire a même nui à son insertion professionnelle, précisant qu'il ne s'agit pas d'un manque de ressources, mais d'une inaccessibilité à celles-ci due à une pauvre communication entre l'employeur et ses employés, "deux mondes distincts" qui ne se parlent pas beaucoup. Le prochain extrait illustre le manque de communication auquel elle a été confrontée.

Ce qui a nui à mon insertion professionnelle. Je pense que c'est ça, c'est le manque d'informations, là je dis manque de ressources, mais ça a l'air qu'il y a des ressources qui sont là c'est juste qu'on ne le sait pas. (...) Je pense que l'information ne nous est pas communiquée ou elle est communiquée, mais de manière tellement discrète que ce n'est jamais venu à moi.

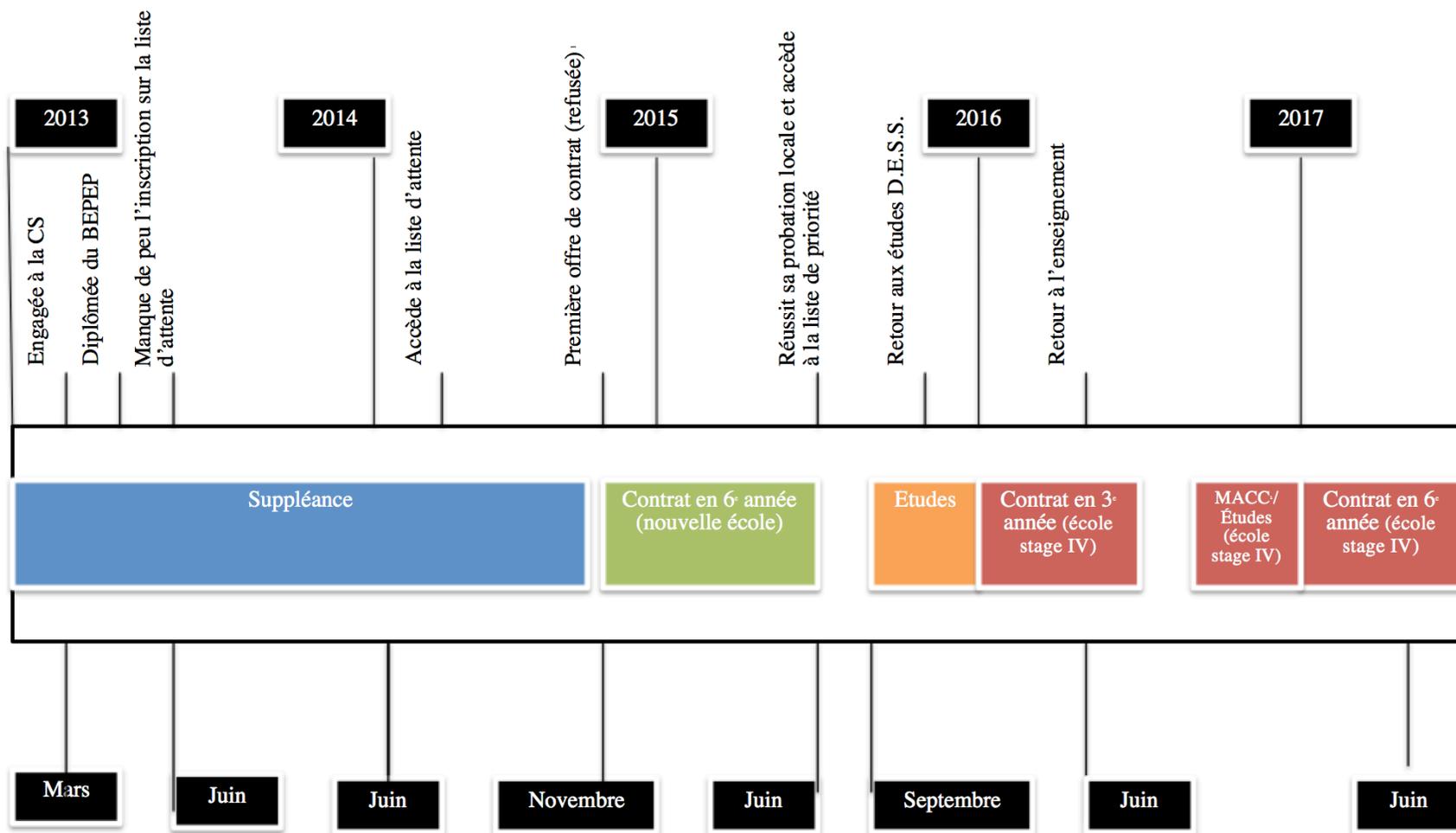
La commission scolaire serait également en partie responsable de deux difficultés que nomme la participante et qui touchent en majorité les enseignants en insertion professionnelle : la lourdeur de la tâche en sixième année et les changements fréquents de

niveau scolaire. Les règles liées à l'exercice de sa profession semblent donc lourdes à exécuter.

Une bonne gang d'entre nous on commence au troisième cycle. (...) Il y a l'anglais intensif qui n'aide pas. Parce que les enseignants trouvent que c'est une lourde charge de travail, ils trouvent que faire la sixième année dans un cinq mois ou un huit mois, ce n'est pas assez, donc vont aller dans un autre niveau. Ou la sixième régulière : beaucoup d'enseignants trouvent que c'est trop lourd, la correction, les examens du ministère, la fin d'année, etc. Donc vont préférer aller dans un autre niveau ce qui fait que les nouveaux d'entre nous, on a beaucoup de place en sixième année, beaucoup.

Oui, bien on est encore à l'époque où on n'a pas de poste, donc on ne peut pas dire, moi je suis tout le temps en six ou tout le temps en trois ou tout le temps en quatre. Donc, de toujours recommencer à nouveau c'est que c'est lourd. Tout recommencer, oui je peux réutiliser l'année suivante ou les autres années si j'ai encore une classe de ce niveau-là, mais ce n'est jamais garanti.

La figure 21 présente la frise chronologique retraçant le parcours de la participante 3 de la fin de son baccalauréat à aujourd'hui.



<sup>1</sup>L'offre est dans un autre champ de compétence (la francisation). Il s'agit d'un contrat de 60% de tâche réparti dans 8 écoles.

<sup>2</sup>MACC : mesure d'aide à la composition de la classe. Soutien à une enseignante deux heures chaque matin dans une classe du premier cycle.

Figure 21. Frise chronologique de la participante 3

#### 4.3.6 Le système d'activité de la participante 3

Nous présentons maintenant l'expérience d'insertion professionnelle de la participante à partir des différents pôles du système d'activité. La figure 22 présente le système d'activité de la participante.

En ce qui a trait au pôle sujet, il s'agit d'une participante qui a toujours souhaité devenir enseignante, mais qui s'est questionnée durant son parcours, et se questionne toujours, à persévérer dans la profession. À moyen terme, elle envisage abandonner l'enseignement, mais pense néanmoins continuer de travailler dans le milieu de l'éducation. En termes d'outils, insatisfaite des outils de développement professionnel mis à sa disposition, la participante a pris en main son insertion professionnelle en se dotant d'outils favorisant celle-ci. Elle a, entre autres, entamé des études supérieures spécialisées et a pris part à diverses formations. Concernant les règles, celles relatives à la liste d'attente apparaissent confuses pour la participante. La confusion liée à la liste d'attente tient en fait en l'absence de règles d'attribution des tâches. Cet aspect est encadré par la convention collective locale en ce qui concerne la liste de priorité uniquement. En matière de division du travail, la suppléance a été une période stressante dans la vie de la jeune bachelière. Travailler dans un milieu connu semble être un moyen pour elle de pallier ce stress. Cet aspect est devenu si important pour l'enseignante que c'est ce qui influence principalement ses choix professionnels. Au cours de son parcours, elle choisira d'ailleurs toujours des contrats à la même école sauf en tout début de parcours lorsqu'elle cherche à atteindre la liste de priorité. La participante témoigne également de la lourdeur de la tâche attribuée aux nouveaux enseignants par sa propre expérience comme par celle de ses collègues. Relativement à la communauté, si les collègues ont soutenu la participante dans les moments critiques de son insertion, la commission scolaire a plutôt fait l'inverse en ne facilitant pas, selon la participante, l'insertion professionnelle de celle-ci.

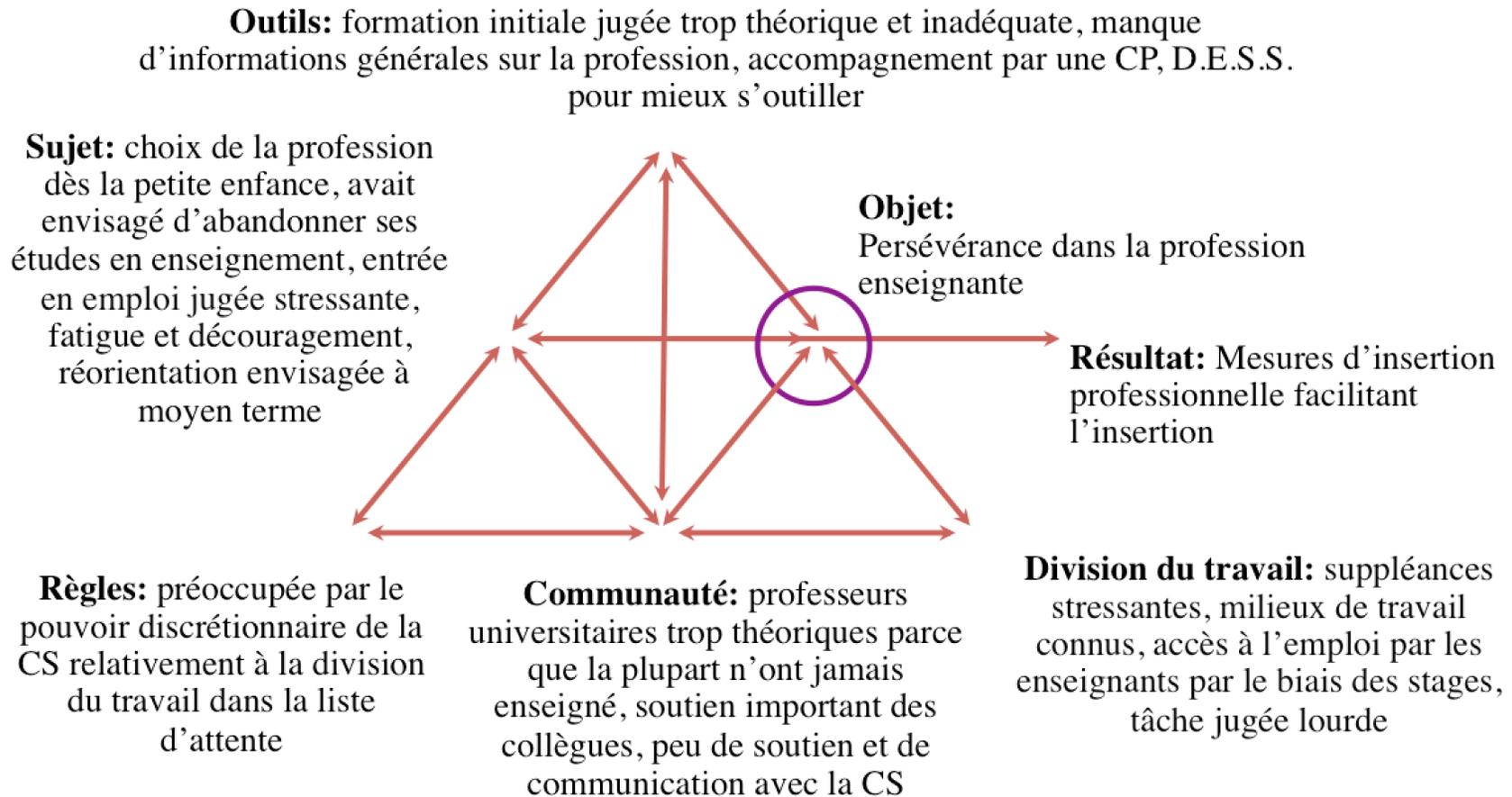


Figure 22. La participante 3 en démarche d'insertion professionnelle : une lecture systémique du système d'activité

#### 4.3.7 Les contradictions primaires chez la participante 3

À chacun des pôles du système d'activité de notre participante, des tensions ont émergé menant aux contradictions primaires. Ces contradictions sont décrites ci-dessous puis schématisées à partir du système d'activité à la figure 22.

Au pôle sujet, la participante vit une contradiction relativement au fait qu'elle souhaitait exercer la profession enseignante depuis son enfance, mais qu'elle vit une insertion professionnelle si difficile que cela a remis en question son choix de carrière. Celle qui dit n'avoir jamais eu de plan B et ne s'être jamais posé de questions relativement à sa profession ne se voit déjà plus dans une classe d'ici cinq ans, bien que les nouvelles professions qu'elle envisage demeurent dans le domaine de l'éducation. Notre participante semble avoir vécu ce que la littérature scientifique qualifie de choc de la réalité, cette vive rupture entre la formation initiale et le marché du travail, identifié comme la deuxième étape du modèle d'insertion professionnelle de T. Nault (1999).

Au pôle des outils, deux contradictions ressortent du discours de la participante. La première concerne les outils de formation initiale. La participante juge que ceux-ci ont été inadéquats dans la perspective de s'insérer professionnellement.

Donc, quand je suis sortie de là, je trouvais qu'on n'était pas du tout préparé  
(...) En fait, à ce jour-ci, il n'y a pas grand-chose que je suis allée rechercher de  
mon bac pour m'aider dans ma pratique aujourd'hui.

La deuxième contradiction qui émerge du discours de la participante est celle relative à la difficulté d'accéder à certains dispositifs de développement professionnel. Elle explique d'abord que les offres de formations ont diminué pour des raisons financières et que le choix peut être fortement dirigé par les gestionnaires. Elle souligne ensuite que la situation est encore plus défavorable aux enseignants précaires, car ceux qui n'ont pas une tâche pleine ont encore moins accès aux formations offertes et doivent s'y consacrer dans leur temps personnel. L'entente nationale souligne effectivement que les commissions scolaires

disposent d'un montant précis de perfectionnement pour chaque enseignant à temps plein (CPNCF, 2016). L'entente locale précise néanmoins que le comité de perfectionnement, gestionnaires des montants alloués au perfectionnement, « prend les dispositions pour permettre à une enseignante ou un enseignant temps partiel inscrit sur la liste de rappel d'avoir accès à ces sommes » (CS, 1999 et suivantes, p.16, 4-4.15). Les sommes allouées aux enseignants à temps partiel peuvent alors varier d'une année à l'autre selon les membres du comité en place comme rien n'indique les sommes précises dont ils devraient bénéficier.

L'enseignante a certes bénéficié du programme d'insertion professionnelle, quoique seulement une année sur les cinq années d'éligibilité. Elle soutient qu'elle n'était pas au courant avant sa cinquième année à l'emploi de la commission scolaire que ce programme existait. Rappelons que la participante considère que le manque d'informations transmises par la commission scolaire a nui à son insertion professionnelle. Est-ce qu'elle aurait pu accéder au dispositif de mentorat si la commission scolaire l'avait davantage informée des ressources disponibles aux nouveaux enseignants ? La question peut se poser. Ainsi, comme la commission scolaire a mis en place divers dispositifs de développement professionnel à partir de son programme d'insertion professionnelle, il n'est pas question d'un manque d'outils, mais plutôt d'une difficulté d'accès à ceux-ci tel que la participante le souligne : « Ça a l'air qu'il y a des ressources qui sont là, c'est juste qu'on ne le sait pas. »

Au pôle des règles, la participante vit une contradiction relativement au pouvoir discrétionnaire de la commission scolaire dans l'attribution des contrats chez les enseignants inscrits sur la liste d'attente. Dérangée par le fait que l'on offre des tâches à des enseignants ayant moins d'ancienneté qu'elle avant de lui en offrir, elle voudrait savoir quels enseignants sont choisis et pour quelles raisons. Le fonctionnement arbitraire de la liste d'attente fait également vivre des situations stressantes à l'enseignante et entraîne des frustrations. Il est d'usage que ce soit les secrétaires d'école qui appellent les enseignants de la liste d'attente lorsqu'il y a une journée de suppléance à offrir et le service des ressources humaines qui les appelle lorsqu'il y a une tâche d'enseignement à offrir

(remplacement indéterminé, contrat). Un message n'est toutefois pas systématiquement laissé sur la boîte vocale de l'enseignant, de telle sorte que celui-ci ne sait pas s'il vient de perdre une journée de suppléance ou, à l'extrême, une année scolaire complète dans une même classe.

C'est d'avoir son cellulaire proche et évidemment les trois secondes où tu n'as pas ton cellulaire, c'est là qu'ils ont appelé et c'est là qu'ils ne laissent pas de message et que tu ne sais pas ce tu as manqué comme chance. C'est ça, c'est vraiment frustrant.

Au pôle de la division du travail, l'enseignante mentionne les tâches particulièrement plus lourdes attribuées aux enseignants en insertion professionnelle. Elle mentionne notamment les classes de sixièmes années très exigeantes qui sont peu populaires chez les enseignants permanents et sont donc attribuées aux nouveaux. La participante explique également cette lourdeur de la tâche par le fait que les enseignants précaires changent régulièrement de niveaux scolaires : « Tout recommencer, oui je peux réutiliser l'année suivante ou les autres années si j'ai encore une classe de ce niveau-là, mais ce n'est jamais garanti. » Une deuxième contradiction se situe à ce pôle relativement aux changements fréquents de milieux et de niveaux scolaires. Pour la participante, le fait d'obtenir des contrats à la même école permet de diminuer le stress associé à l'appropriation d'un nouvel environnement et de se consacrer ainsi plus rapidement aux élèves. Faire diminuer son niveau de stress au travail étant au cœur de ses préoccupations, c'est l'avenue qu'elle prendra au cours de son insertion professionnelle. Ajoutons que le manque de stabilité du personnel dans les écoles affecte la cohésion de l'équipe-école, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement (Ingersoll, 2001).

Au pôle de la communauté, nous retrouvons une enseignante qui s'insère en collaboration avec ses collègues versus une enseignante qui s'insère en collaboration avec l'université, avec l'équipe-école et avec la commission scolaire. L'enseignante souligne que ses collègues l'ont beaucoup aidée à persévérer dans la profession : la relation qui s'établit entre les collègues est d'ailleurs l'une des choses les plus importantes dans la vie

professionnelle des enseignants selon Hargreaves (1994). Toutefois, elle juge que l'université et la commission scolaire ont nui à son insertion professionnelle.

C'est un manque de l'université de ne pas nous former là-dessus, nous transmettre l'information ou un manque des commissions scolaires d'essayer de nous envoyer l'information. Je ne sais pas à qui est le blâme. Mais je trouve qu'entre les deux, on est vraiment comme laissé à nous-mêmes.

Elle met du coup en lumière cette vive rupture entre les deux institutions qui déséquilibre le nouvel enseignant et dont la littérature scientifique traite abondamment (Collinson et Ono, 2010 ; CSEE, 2008 ; De Stercke, 2001 ; Gervais, 1999 ; Howe, 2006 ; Jeffrey, 2011 ; Karsenti et Collin, 2009 ; Mukamurera, et al., 2013 ; Nault, T., 2003 ; OCDE, 2005 ; Tardif, et al., 2001 ; Varah, et al., 1986). Plus particulièrement concernant le milieu de travail, l'étude de Duchesne et Kane (2010) rapporte cette difficulté d'accès à l'information chez les enseignants en insertion professionnelle.

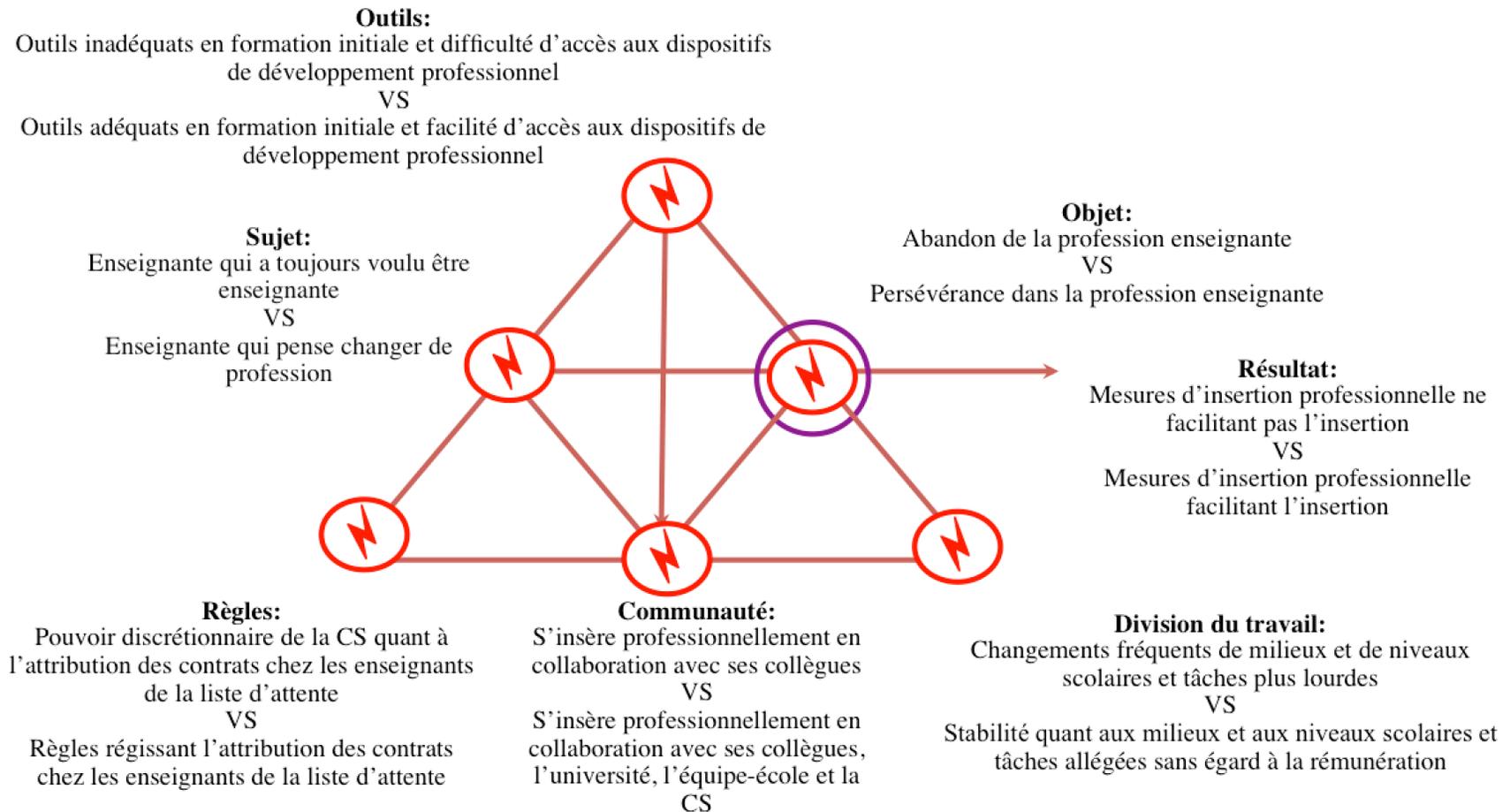


Figure 23. Les contradictions primaires dans le système d'activité de la participante 3

#### 4.3.8 Les contradictions secondaires chez la participante 3

En relation aux contradictions secondaires, le discours de la troisième participante en fait ressortir trois. La première se pose entre les outils et les règles. D'abord, l'accessibilité aux outils de développement professionnel varie selon le statut d'emploi. Tel que le démontrent les ententes nationale et locale précédemment citées (section 4.3.7), les enseignants à statut précaire ont moins accès aux diverses formations proposées par la commission scolaire puisqu'il n'y a pas de budget spécifiquement alloué à ceux-ci. Bien que l'entente locale exige que des efforts soient déployés pour que des sommes soient attribuées aux enseignants à statut précaire, on y fait uniquement mention des enseignants à temps partiel, excluant dès lors le suppléant occasionnel et l'enseignant à la leçon. Ce fut le cas de notre enseignante qui avait un statut d'enseignant à la leçon lorsqu'elle a travaillé en MACC.

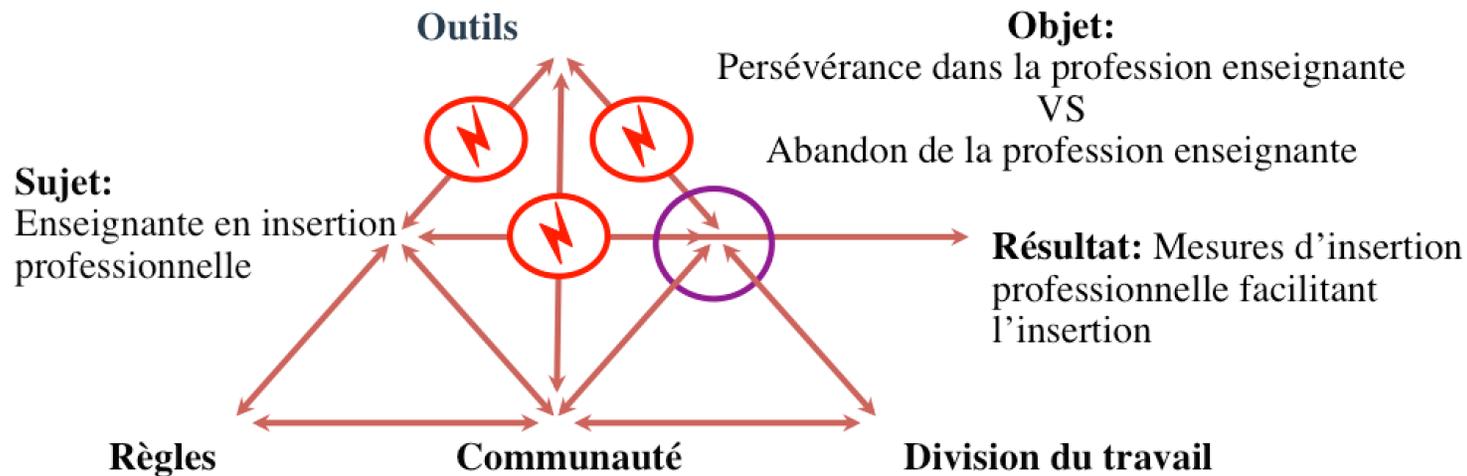
Quand j'ai fait la MACC, je n'y avais pas nécessairement le droit. (...) Il fallait que ça tombe comme sur mon temps personnel ou si ça tombait pendant le temps de classe, il fallait que je m'arrange pour reprendre mon temps, donc je n'étais pas libérée pour ça. Donc, c'était vraiment volontaire.

L'enseignante n'a également pas eu accès aux formations durant sa première année et demie d'enseignement alors qu'elle était suppléante. Martineau et Vallerand (2007) abondent en ce sens, selon eux, il arrive parfois que des programmes d'insertion professionnelle ne soient tout simplement pas offerts aux enseignants en suppléance occasionnelle ou ayant de courts contrats. Les statuts de suppléant occasionnel et d'enseignant à la leçon sont courants chez les nouveaux enseignants (Désormeau, 2009 ; Fournier et Marzouk, 2008 ; Gingras et Mukamurera, 2008 ; Jeanson, 2014), nos trois participantes les ayant d'ailleurs obtenus à un moment ou à un autre de leur insertion. Outre les outils de développement professionnel destiné à tous les enseignants, des outils sont prévus spécifiquement aux enseignants en insertion professionnelle. Toutefois, pour la participante 3 comme pour les deux autres participantes, ces outils apparaissent également difficiles d'accès. De plus, la participante 3 souligne qu'elle a connu le programme d'insertion professionnelle à sa dernière année d'éligibilité. Cette règle mettant à la

disposition des nouveaux enseignants des dispositifs d'insertion professionnelle durant cinq ans semble donc la restreindre dans le temps. La littérature scientifique (section 1.3) aborde plutôt la question de l'insertion professionnelle sur une période allant jusqu'à sept ans (Karsenti et Colin, 2009 ; Mukamurera, 1999 ; Nault, T., 2003 ; Vonk et Schras, 1987), voire même jusqu'au statut d'enseignant permanent (Nault, T., 1999), précisant également la difficulté de déterminer sa durée exacte (Mukamurera, 2014 ; Weva, 1999) en raison des différences individuelles des enseignants (Weva, 1999).

La deuxième contradiction secondaire s'établit entre les outils et l'objet. À travers le discours de la participante, les outils, tantôt inaccessibles, tantôt inadéquats, nuisent à une insertion professionnelle dans laquelle l'enseignant persévère. L'enseignante soutient d'une part que sa formation initiale ne l'a pas bien préparé à s'insérer professionnellement. D'autre part, la participante décrit le manque d'accès aux outils de développement professionnel lors de son entrée sur le marché du travail. Elle l'associe au manque d'informations reçu de sa commission scolaire, absence de communication qui aurait été nuisible à son insertion professionnelle.

La dernière contradiction est soulevée entre le sujet et l'objet. À la lumière de l'analyse du discours de la participante, force est d'admettre que le sujet s'éloigne de son objet, celui de vivre une insertion professionnelle dans laquelle elle persévère dans la profession enseignante. Comme le soulèvent Karsenti et Collin (2009), il semble que ce soit en raison de l'accumulation de divers facteurs que la participante 3 tend à abandonner la profession enseignante. Cette contradiction est clairement plus marquée que chez la deuxième participante de sorte que la troisième participante envisage sérieusement d'abandonner la profession enseignante à moyen terme : « Je suis en réflexion sérieuse à peut-être faire autre chose. (...) Je pense que d'ici cinq ans, je ne serai plus nécessairement dans une classe. » Or, l'intention de la participante 3 de quitter ne la place pas automatiquement en situation d'abandon. Bien des événements, professionnels autant que personnels, pourraient faire en sorte que la participante persiste finalement dans la profession.



Outils VS Règles : L'accessibilité des outils de développement professionnel varie selon le statut d'emploi.

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

Sujet VS Objet : L'enseignante s'éloigne d'une insertion professionnelle dans laquelle elle persévère, réfléchissant sérieusement à abandonner la profession enseignante.

Figure 24. Les contradictions secondaires dans le système d'activité de la participante 3

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

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

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

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

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

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

#### 4.4.4 Conclusion

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