

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 gout 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.²¹

²¹ 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)²² 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.

²² 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 locale²³, 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 :

²³ 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^{er} 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'aout 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 scolaire²⁴. 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.

²⁴À 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.

Finally, I went to see my supervisor and as I started to talk to her and I became eyes full of tears, I apologized and then in my head I told myself that she was going to think I was crazy, she was going to write on the evaluation « too nervous for this job. »

You don't want to harass her and it's her who makes your evaluation... No, but it's nice to say what you want, but at the same time when you are in stage (...) You don't say anything and you won't say « Me, I think that... », « Me, I don't do anything. » You can't do that. Your goal is to succeed in your stage.

Let's recall that the direction played a role of support by attributing to the participant a mentor, which she appreciated a lot. This element is significant, because the teacher considers that this pairing favored her professional insertion.

Finally, the school commission, the human resources service more precisely, maintains relations with the participant at several moments of her professional insertion. The participant seems however constantly on her guard, seeming to be afraid of displeasing her employer. Similar to her relationship with the directions, the teacher does not seem to consider the role of support that could be played by human resources.

– [En processus d'embauche]

I sent my papers in November, I called the center in January to know where my file was. But you don't want to harass me... so there you try not to harass me, but at the same time you want to know.

– [En suppléance]

I don't know how to do it, it's sure that you can't not answer, they will call someone else.

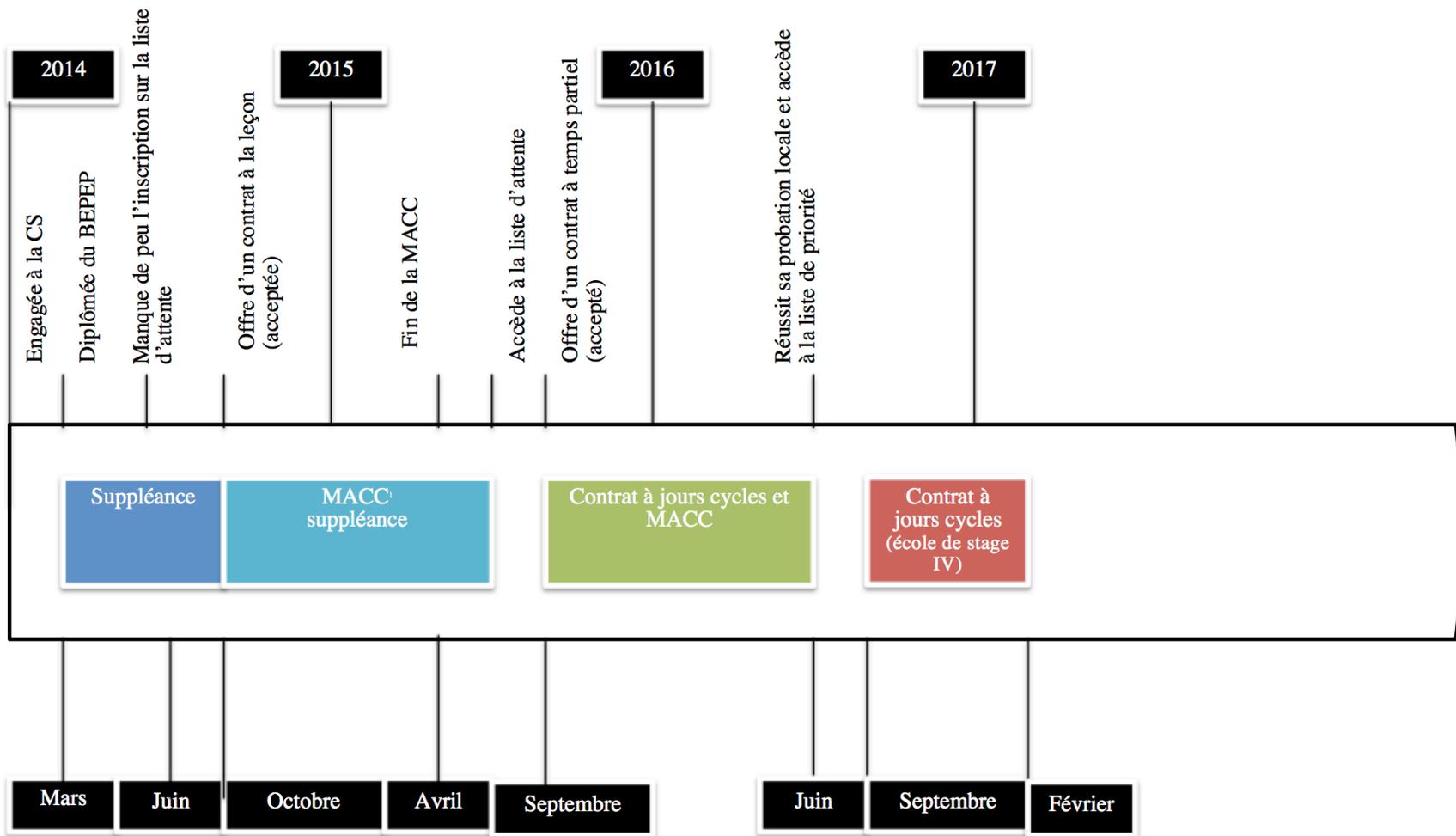
– [Sur la liste d'attente]

That's it! There is no order, so she says three times that you say no, she probably doesn't even want to call you.

– [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

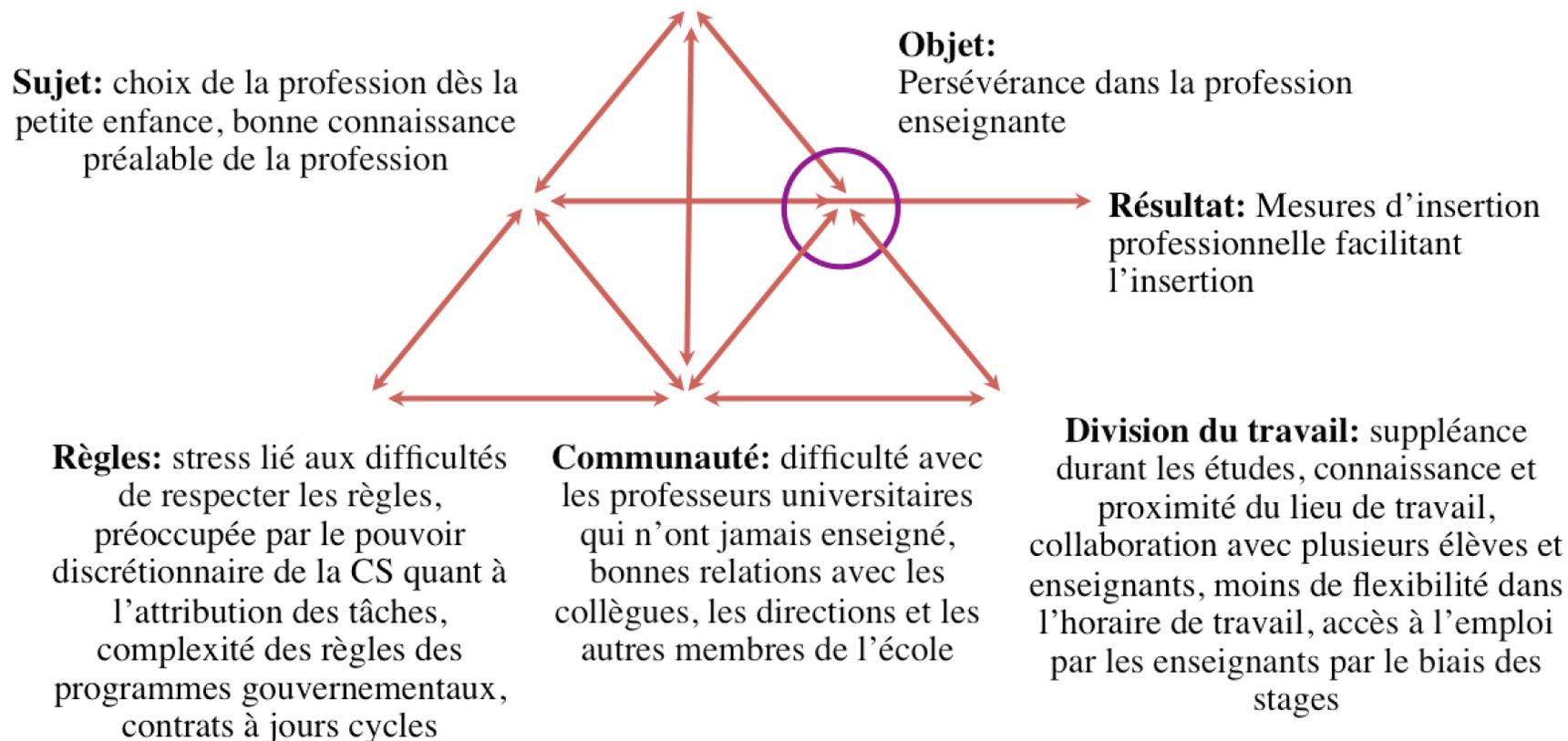


Figure 14. La participante 1 en démarche d'insertion professionnelle : une lecture systémique du système d'activité

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

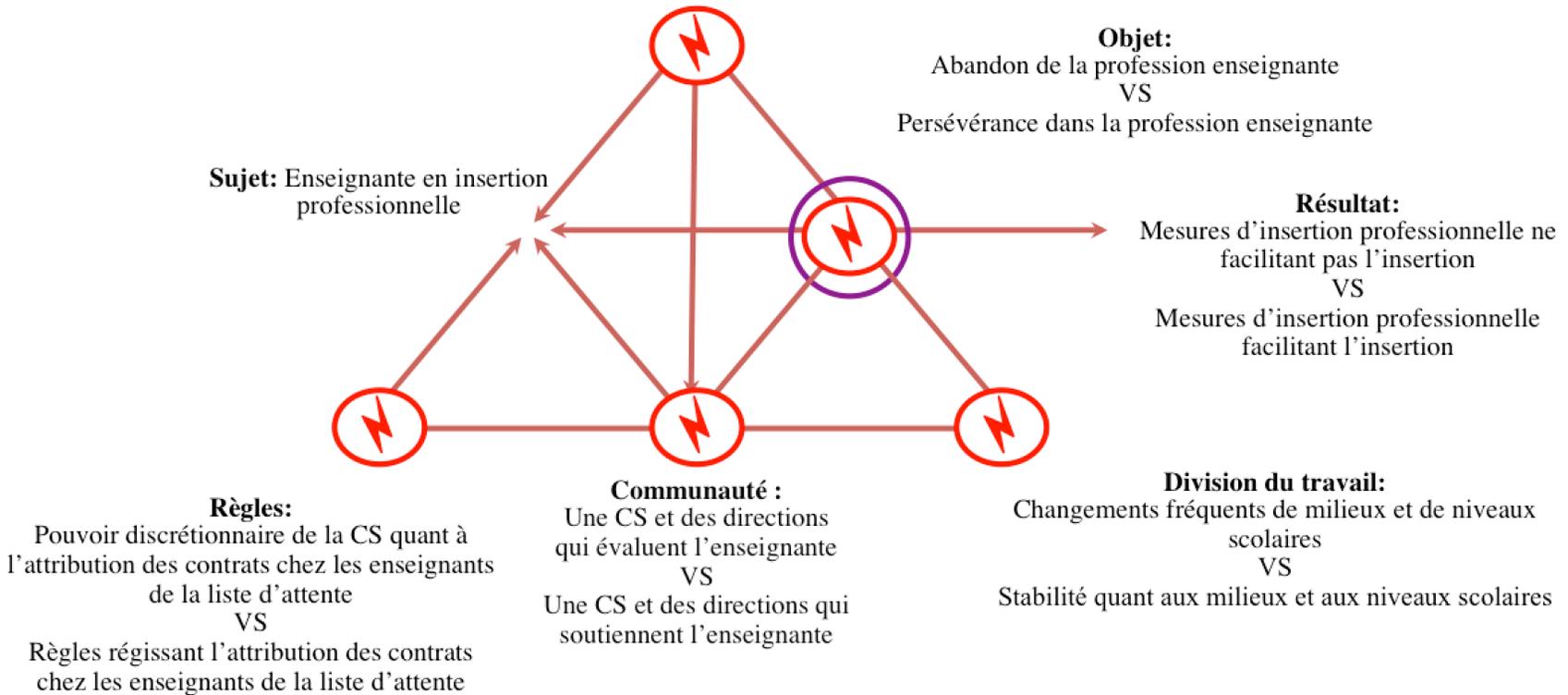
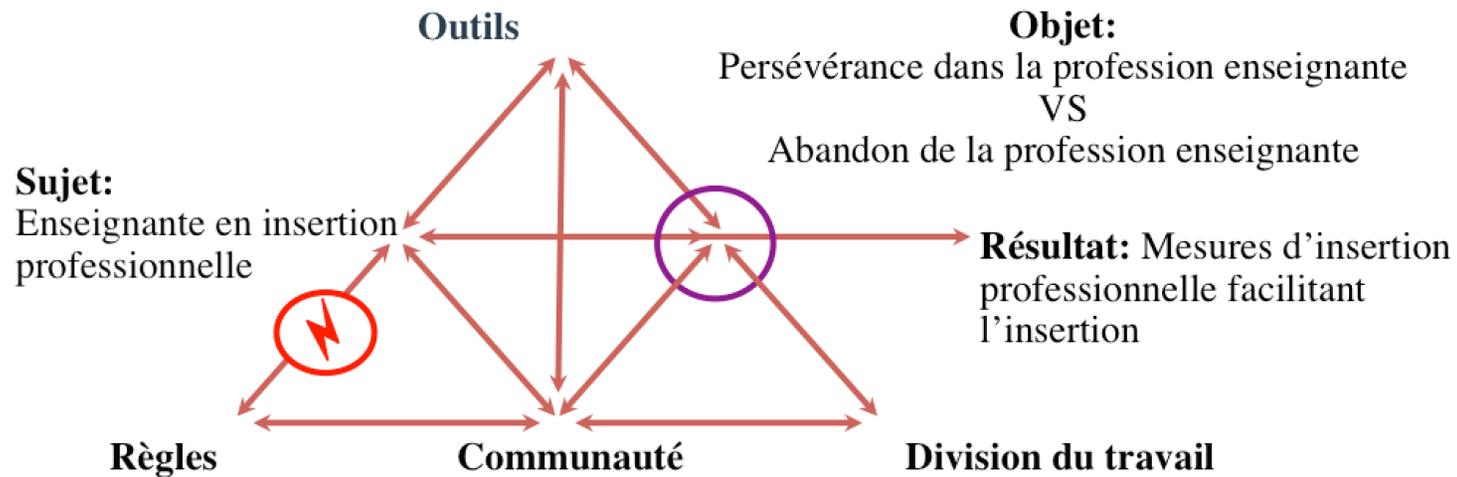


Figure 15. Les contradictions primaires dans le système d'activité de la participante 1

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