

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

**«Étude anthropologique sur le processus d'insertion professionnelle
des enseignants non permanents du secondaire de la Commission
scolaire de Rouyn-Noranda »**

Par

Jonathan Saint-Pierre

Sciences de l'Éducation

Département des sciences de l'Éducation

Rapport de recherche présenté au département des sciences de l'Éducation

En vue de l'obtention du grade de M.ed.

En sciences de l'Éducation

2015

© Jonathan Saint-Pierre, 2015

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Cette étude portait sur les difficultés d'insertion professionnelle vécues par les enseignants non permanents du secondaire. Nous cherchions à connaître comment les enseignants du secondaire débutant cette profession s'intègrent dans leur nouveau champ d'activité.

Nous souhaitions donc comprendre les différents mécanismes qui participent à l'insertion professionnelle de l'enseignant dans son nouveau champ de pratique. Nous désirions nous pencher sur la structure du champ de l'enseignement, en dévoilant les intérêts, les valeurs, les règles et les enjeux.

Pour mener notre recherche, nous avons utilisé un cadre théorique basé sur les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu dont nous nous sommes inspirés des concepts centraux, dont l'habitus, le champ et le sens pratique.

Nous cherchions donc à savoir quelles sont les dispositions requises pouvant favoriser l'insertion professionnelle des enseignants non permanents. Nous supposions donc que la capacité d'insertion professionnelle d'un enseignant est directement reliée à son habitus, son rapport au champ et sa capacité à faire preuve de sens pratique.

Pour effectuer notre collecte de données, nous avons utilisé la méthode classique de l'observation participante et des entrevues semi-dirigées.

Pour en faire l'analyse, nous avons choisi un prototype grâce auquel on considère à la fois les dimensions objectives et subjectives des agents sociaux, demeurant ainsi conséquent avec notre cadre conceptuel.

Mots Clés : Insertion professionnelle, éducation, enseignant, enseignement, anthropologie, sociologie, Rouyn-Noranda.

ABSTRACT

This study is about professional insertion of young high school teachers. We're looking to know how new high school teachers are able to fit in their new field of activity.

We wish to understand the different mechanisms new teacher needs to do to in order to successfully accomplish his professional insertion in his new domain of work. We want to take a look on the field of education structure by revealing their interests, values, rules and issues.

To conduct this research to term, we will be using a theoretical basis predominantly based on Pierre Bourdieu's sociology, inspired by his key concepts like the habitus, the field theory and the practice sense.

We're searching to know what new teachers need to do to help them in their professional insertion. We suppose that their professional insertion capacity is directly influenced by their habitus, their relation with the field of activity and their capacity to use his practice sense.

To do our data collect, we will use the classic method of participant observation and complete it with some interviews.

To make analysis, we have choose a new prototype that take consideration both objective and subjective dimensions of our interviewed to be consequent with our theoretical basis.

Key words: professional insertion, employability, education, teachers, teaching, anthropology, sociology, Rouyn-Noranda.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	1
ABSTRACT.....	2
TABLE DES MATIÈRES.....	3
INTRODUCTION.....	6
1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	8
1.1 Les préoccupations de départ.....	9
1.2 La formation et l'insertion professionnelle.....	10
1.2.2 Les conditions d'insertion à la sortie de l'université.....	13
1.3 Le processus d'embauche à la commission scolaire.....	15
1.3.1 Le dossier et l'entrevue d'embauche.....	16
1.3.2 La liste de priorité d'embauche.....	18
1.3.3 L'accès aux différents types de contrats et la tâche complémentaire.....	19
1.4 L'entrée dans le milieu professionnel.....	21
1.5 Les relations avec les autres agents dans le champ d'activité.....	23
1.5.1 La relation avec les autres enseignants.....	23
1.5.2 La relation avec la direction d'école.....	24
1.5.3 La relation avec le personnel de soutien.....	25
1.5.4 Avec les élèves (et leurs parents).....	26
1.6 Objectif de la recherche.....	27
1.7 Pertinence de la recherche.....	27
1.8 Les limites de la recherche.....	28
2. CADRE THÉORIQUE.....	29
2.1 L'habitus de l'enseignant.....	31
2.2 Le champ de travail des enseignants.....	34
2.3 Les différentes formes de capital.....	35
2.4 Le concept de sens pratique chez les enseignants.....	36

2.5 Question spécifique et hypothèse	38
3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	39
3.1 Recherche descriptive et ethnographie	39
3.2 Observation participante	41
3.3 Entrevue semi-dirigée	43
3.4 Type de population et stratégie d'échantillonnage.....	45
3.5 Retombées attendues	46
4. DÉMARCHE ANALYTIQUE ET STRATÉGIE D'ANALYSE	48
4.1 Le chercheur et son rapport à l'objet d'étude.....	48
4.2 Un double travail d'analyse : la méthode situationnelle phénoménologique et structurale ainsi que l'analyse des récits chez Lévi-Strauss.....	53
4.2.1 L'analyse des récits de Lévi Strauss	53
4.2.1 L'analyse phénoménologique de Paillé et Mucchielli	54
4.2.3 Le double travail d'analyse	55
4.3 Interprétation des résultats à l'aide de l'analyse structurale	55
4.3.1 Le profil personnel de l'enseignant.....	60
4.3.2 Le profil professionnel de l'enseignant	61
4.3.3 Occupation des proches.....	62
4.3.4 Le rapport à la formation et l'insertion professionnelle.....	62
4.3.5 Le processus d'embauche de la CSRN	63
4.3.6 L'entrée dans le milieu professionnel	65
4.3.7 Rapport au travail et insertion professionnelle	68
4.3.8 Modèle de base à l'aide de l'analyse structurale.....	69
4.4 Interprétation des résultats à l'aide de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale.....	74
4.4.1 Premier groupe : «Les enseignants pessimistes face à leur insertion professionnelle».....	75
4.4.2 Deuxième groupe : «Les enseignants résignés face à leur insertion professionnelle ».....	77
4.4.3 Troisième groupe : «Les enseignants indifférents face à leur insertion professionnelle».....	79

4.5 Discussion sur les résultats.....	80
5. CONCLUSION.....	87
6. BIBLIOGRAPHIE.....	91

INTRODUCTION

Notre projet de recherche de maîtrise porte sur les difficultés d'insertion professionnelle vécues par les enseignants non permanents du secondaire. Notre question générale cherche à connaître comment les enseignants du secondaire en début de profession s'intègrent dans leur nouveau champ d'activité. Nous abordons différents aspects en lien avec cette question, dont la compétition entre les enseignants précaires, que nous associons au phénomène de la reconnaissance sociale.

Le microcosme scolaire est composé d'agents sociaux qui entrent en relation, interagissent et s'affrontent de façon plus ou moins consciente pour obtenir le plus de reconnaissance aux yeux des autres. Les rapports de domination à l'intérieur de tout champ social sont omniprésents (Bourdieu, 2001).

En effet, les agents qui se trouvent dans un même champ sont en constante lutte les uns avec les autres dans un exercice de reconnaissance sociale. L'enseignant non permanent ne connaît pas véritablement le fonctionnement et la structure à l'intérieur de ce champ d'activité. Il est donc très vite confronté à différentes situations qui l'amènent à se conformer à ce que l'on attend de lui. C'est ce que l'on appelle l'effet de champ.

Nous souhaitons donc comprendre les différents mécanismes qui participent à l'insertion professionnelle de l'enseignant non permanent dans son nouveau champ de pratique. Nous désirons nous pencher sur la structure du champ de l'enseignement, en dévoilant les intérêts, les valeurs, les règles et les enjeux.

Pour mener notre recherche, nous utiliserons un cadre théorique basé sur les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu, dont nous nous inspirerons des concepts centraux. Selon Bourdieu (1972), les agents sociaux sont marqués par leur habitus, qui dicte leur position et leur trajectoire sociale.

L'habitus est donc le conditionnement d'un agent social en lien ses différentes conditions objectives et subjectives.

Selon le sociologue (Bourdieu, 1972), la position d'un agent dans le champ dépend de sa capacité à s'y adapter et à s'y investir. L'habitus d'un enseignant est à la base de sa capacité d'intégration dans le champ de l'enseignement, qui requiert certaines dispositions spécifiques.

Nous cherchons donc à savoir quelles sont les dispositions requises pouvant favoriser l'insertion professionnelle des enseignants non permanents. Nous supposons donc que la capacité d'insertion professionnelle d'un enseignant non permanent est directement reliée à son habitus et à son rapport au champ de l'enseignement.

Pour effectuer notre collecte de données, nous utiliserons la méthode classique de l'observation participante et des entrevues semi-dirigées.

Pour en faire l'analyse, nous avons choisi un prototype analytique mis en œuvre par Beaupré (2011) et grâce auquel on considère à la fois les dimensions objectives et subjectives des agents sociaux, demeurant ainsi conséquent avec notre cadre conceptuel.

1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Les agents sociaux qui gravitent dans l'environnement scolaire entrent en relation, interagissent et se confrontent continuellement afin d'obtenir la reconnaissance de leurs pairs. Il existe donc différents rapports de domination à l'intérieur de ce champ social (Bourdieu, 2001).

En effet, les agents présents dans un champ spécifique se confrontent les uns avec les autres dans le but d'obtenir un maximum de reconnaissance sociale. Il en est de même pour le jeune enseignant non permanent, malgré le fait qu'il ne connaît pas totalement tous les rouages de son champ en début de carrière. Il doit donc vite se conformer à ce que l'on attend de lui, ce qu'on appelle l'effet de champ.

Par contre, les stratégies utilisées par ces enseignants afin de s'intégrer et s'épanouir dans son nouveau milieu de travail peuvent s'avérer plus complexes qu'il ne l'avait imaginé, et ce, par rapport à différents aspects tant objectifs que subjectifs. Certaines personnes seront plus disposées que d'autres à survivre au processus d'insertion.

En tenant compte de ces différents aspects, nous cherchons à savoir comment les enseignants non permanents du secondaire s'intègrent dans leur nouveau champ d'activité. Nous abordons différents aspects en lien avec cette question, dont la compétition entre les enseignants que nous associons au phénomène de la reconnaissance sociale. Nous voulons analyser la situation vécue par ces enseignants dans le champ de l'enseignement au secondaire.

1.1 La condition des enseignants non permanents

La problématique de l'insertion professionnelle est une préoccupation quotidienne dans pratiquement toutes les professions et emplois. Chaque champ d'activité ou lieu de travail possède des caractéristiques d'entrée dans le milieu différentes, et les nouveaux arrivants dans ce champ d'activité doivent s'y adapter et s'y conformer pour pouvoir s'épanouir en tant que professionnels accomplis. Ils doivent comprendre les différentes règles, les enjeux, les codes et les lois de sorte à faciliter leur insertion.

Selon Karsenti (2006), ainsi que Makamurera (1998), débiter dans la profession enseignante peut être difficile pour certains nouveaux praticiens, et ce, pour plusieurs raisons, principalement en lien avec les besoins du milieu où il se situe ainsi que le nombre de postes à combler par les différents établissements scolaires. Le contexte économique et social de la ville et de la région aura aussi une influence considérable sur cet accès à l'emploi.

Souvent considérée comme étant une étape de survie, surtout en raison de la complexité du travail à accomplir, l'insertion professionnelle dans le domaine de l'éducation se définit comme étant la transition de la pratique supervisée par un milieu de formation à la prise en charge autonome des différents aspects de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation, 1996).

Portelance, Makamurera, Martineau et Gervais (2008) donnent à ce concept une autre définition. Pour eux, l'insertion professionnelle est l'entrée dans la fonction enseignante, au tout début de la carrière. Il s'agit donc de la première expérience de vie professionnelle rémunérée. Elle nécessite différentes étapes d'adaptation et d'évolution chez l'enseignant non permanent pour l'aider à s'insérer dans son nouveau milieu de travail.

Dans le cadre de notre recherche, le concept d'insertion professionnelle désigne plus spécifiquement la période entre la fin de la formation

universitaire et l'obtention d'un poste et d'une permanence dans le milieu de travail. Comme il s'agit ici d'un aspect important de l'évolution et de l'accomplissement d'un enseignant, nous souhaitons donc comprendre les différents mécanismes qui participent à l'insertion professionnelle de l'enseignant non permanent dans son nouveau champ d'activité.

Nous avons aussi statué que pour les besoins de cette recherche, le terme « enseignant non permanent » est défini selon les caractéristiques suivantes : être diplômé du baccalauréat en enseignement au secondaire et avoir obtenu son brevet d'enseignant, posséder moins de quinze années d'expérience, travailler présentement au sein de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda (CSRN) et finalement ne pas avoir obtenu de poste ou de permanence depuis son entrée dans la profession.

Afin de mieux délimiter notre problématique, nous nous attarderons dans un premier temps à la place de l'insertion professionnelle dans le programme de formation des nouveaux maîtres. Ensuite, nous survolerons le processus d'embauche par la CSRN et l'entrée de l'enseignant dans son milieu de travail. Finalement, nous traiterons de la relation de l'enseignant avec les différents agents avec qui il partage son champ d'activité.

1.2 La formation et l'insertion professionnelle

Durant son processus de formation, le jeune enseignant ignore, la plupart du temps, les difficultés pouvant être reliées à son entrée dans le milieu de travail. Comme c'est à cette étape que le novice se développe et acquiert les aptitudes nécessaires au bon exercice de sa profession, on peut se demander si la place de l'insertion professionnelle y joue un rôle important.

Suivant les États généraux sur l'éducation de 1995-1996, il a été convenu que la formation des maîtres devait être améliorée afin de mieux préparer les enseignants à affronter le monde de l'éducation dans un monde de

changements constants. Ce nouveau programme de formation, qui a été mis en place dès 2001¹ sous la direction du ministre de l'Éducation François Legault, devait mieux préparer les enseignants aux réalités québécoises du 21^e siècle. Pourtant, avant même que les changements aient été apportés dans la formation des maîtres au Québec par le ministre Legault et son Ministère, Lessard (1997) constatait déjà que le fait d'allonger la formation universitaire n'est peut-être pas la meilleure façon de former la relève enseignante. Il se questionnait sur le rôle de l'institution universitaire en tant qu'outil de formation et d'insertion des enseignants. Il se demandait également si du personnel non universitaire, comme des enseignants d'expérience, pouvait jouer un rôle plus important dans la formation des enseignants et ainsi leur donner plus d'outils afin de leur permettre une meilleure insertion dans le milieu de l'éducation (Lessard, 1997).

De plus, comme le constate une étude de Gervais, Martineau, Lacourse et Nault (2011), l'insertion professionnelle aurait dû être l'un des concepts les plus importants de la réforme de la formation des enseignants. Malheureusement, le constat qui peut en découler suggère que les mesures de soutien envers les enseignants non permanents qui devaient être mises en place n'ont pas été instaurées comme on aurait pu le souhaiter. C'est d'ailleurs une des raisons qui a poussé le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) à déclarer que la réforme du programme de formation des enseignants n'avait pas été achevée complètement.

Toujours selon Gervais, Martineau, Lacourse et Nault (2011), le programme de formation des enseignants est souvent critiqué pour différentes raisons, et ce, malgré les changements effectués aux stages durant la formation. Le principal problème se situe surtout en lien la différence importante remarquée par plusieurs enseignants non permanents entre la réalité de stage et celle de la première expérience de travail sans supervision.

¹La formation à l'enseignant :
http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

L'enseignant associé s'occupe encore de plusieurs aspects de la profession enseignante, malgré la prise en charge d'un stagiaire. Les enseignants non permanents constatent qu'ils manquent de pratique en ce qui concerne des aspects spécifiques comme la tâche éducative, la relation avec les parents et les troubles de comportement de différents élèves.

Comme ce sont des éléments qui ne peuvent s'apprendre durant une formation universitaire, il y a donc une lacune importante à cet effet durant le processus d'insertion à l'emploi. Il faudrait donc permettre aux stagiaires d'expérimenter une prise en charge plus complète et moins encadrée. De cette façon, nous pourrions leur donner la chance de toucher à ces différents aspects, qui sont souvent négligés et qui peuvent avoir un impact important sur les débuts du jeune enseignant dans la profession (Ibid, 2011).

1.2.1 Le rapport entre le milieu universitaire et les établissements scolaires

Selon les travaux de recherche de Gervais (2011), plusieurs artisans qui ont participé de près ou de loin à la conception du programme de formation des enseignants non permanents sont de l'avis que cette formation ne peut être complétée dans le cadre des quatre années du baccalauréat. En effet, ils considèrent que la formation continue devrait venir jouer un rôle majeur dans le développement de l'enseignant non permanent en venant consolider ses acquis. Par contre, ils étaient aussi de l'avis cet enseignant se devait d'avoir différentes mesures de soutien durant cette phase pour l'aider et l'accompagner dans son insertion. Ce soutien s'apparente à une forme de mentorat.

Gervais (2011) souligne aussi que l'une des problématiques de la place de l'insertion professionnelle dans la formation se retrouve dans la relation et de la communication entre le milieu universitaire et scolaire. Selon elle, le fait que les deux institutions reconnaissent mutuellement leurs forces et leurs caractéristiques pouvant aider à l'intégration professionnelle des

enseignants non permanents pourrait venir améliorer ce processus. Les deux milieux axant ainsi leurs efforts sur leurs forces, et ce, sans nécessairement empiéter sur la compétence de l'autre. La chercheuse est aussi de l'avis qu'une meilleure implication des universitaires dans l'insertion professionnelle ne pourrait être que bénéfique, car cela pourrait venir augmenter les chances des enseignants non permanents de bien réussir leur intégration dans le milieu de travail.

De plus, comme le constate Lessard (1997), nous pouvons nous questionner à savoir si les gestionnaires d'universités sont plus intéressés par le principe de garder le plus grand nombre d'étudiants à temps plein jusqu'à la diplomation, plutôt que de leur offrir tous les outils formatifs nécessaires afin de leur donner des munitions lors de leur premiers pas dans le marché du travail.

1.2.2 Les conditions d'insertion à la sortie de l'université

Pour Lessard (1997), l'ajout d'une quatrième année de formation universitaire à la formation des maîtres depuis la réforme du programme est certes considérable, mais il considère qu'une fois cette formation terminée, l'enseignant non permanent se devrait de continuer d'obtenir un encadrement approprié dans la prise en charge de sa nouvelle fonction et de son nouvel emploi.

De plus, comme il a été exposé en 2002 dans le rapport du COFPE intitulé *Offrir la profession en héritage*, il avait été remarqué que l'insertion dans le champ de l'enseignement ne devait pas être seulement définie par la formation initiale, et ce, malgré la réussite des stages en milieu scolaire et l'atteinte des différents objectifs du programme de formation des enseignants non permanents.

Le comité a notamment constaté que des caractéristiques objectives et subjectives comme l'autonomie, la maturité, la disponibilité, le dynamisme, la motivation, l'enthousiasme et la facilité d'adaptation doivent aussi être prises en considération pour favoriser l'insertion en enseignement d'un nouvel arrivant dans le champ d'activité. Selon ce rapport, la durée et la qualité de l'insertion dans l'enseignement sont soumises à des conditions spécifiques qui y sont rattachées, de l'accueil de l'enseignant non permanent par l'équipe-école, du soutien reçu ainsi que de son projet de formation continue (COFPE, 2002).

Avec de telles conclusions de recherche, il est possible de croire que les conditions d'insertion professionnelle des enseignants sont donc assez complexes.

Selon Désilet (2011), on constate qu'il y a trois étapes différentes en ce qui a trait à l'insertion professionnelle: la transition professionnelle, l'insertion en emploi et l'intégration professionnelle.

Pour Désilet (2011), la première étape ne constitue que la recherche d'un emploi, tandis que dans le domaine plus spécifique de l'enseignement, la transition professionnelle concerne le transfert entre la formation universitaire et le milieu de travail.

De son côté, Huberman (1989) explique différents facteurs venant influencer les conditions d'insertion dans le métier. Il explique que plusieurs enseignants considèrent n'avoir eu aucun point de repère à leur entrée dans la profession, ayant dû apprendre tout par eux-mêmes, en ajoutant à tout cela un manque de préparation, donnant l'effet d'avoir été parachutés sur place.

Selon une enquête réalisée par Makamurera (2011) auprès de plusieurs enseignants, on constate aussi qu'avant les années 1980, 74 % des enseignants débutaient leur profession à temps plein, contre seulement 19 % aujourd'hui. Cette précarité et ce manque de stabilité pour les enseignants non permanents peuvent provoquer différentes conséquences

sur leur intégration. Un autre aspect pouvant venir nuire aux enseignants non permanents, comme relevé par l'enquête de Makamurera (2011), est reliée à la tâche de l'enseignant et de la qualification requise. En effet, elle prétend que le fait de ne pas posséder les qualifications pour mener à bien une tâche éducative peut conduire l'enseignant non permanent à souffrir d'un manque de confiance et aussi d'une certaine incompetence. Ainsi, le fait de ne pas être qualifié pour enseigner une matière provoque souvent une surcharge de travail, ce qui peut être difficile à gérer pour le débutant. C'est donc pour ces raisons qu'elle croit que le soutien des autres enseignants et de la direction est ici essentiel, afin d'éviter différentes complications sur la trajectoire de l'enseignant non permanent (Makamurera, 2011).

De plus, comme le constate Tardif (2013), la précarité dans le domaine des enseignants continue d'augmenter d'années en années, ce qui n'a rien pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes diplômés dans la profession.

« Elle (la précarité enseignante) touchait 38 % du personnel enseignant en 1988, 45,2 % en 1993-1994 (CEQ, 1996) ; 38 % de 1998-1999 à 1999-2000 (MEQ, 2002) et 42,3 % en 2003-2004 (MEQ, 2005). Encore aujourd'hui, il y a environ 55 000 enseignants bénéficiant de la permanence dans le système scolaire, tandis que 20 000 enseignants ne sont pas permanents et 16 000 autres enseignants ont des tâches d'appoint (enseignants remplaçants, enseignants surnuméraires, enseignants suppléants, etc.). Bref, on parle ici de 36 000 personnes vivant diverses situations de précarité, soit d'un taux de précarisation frisant encore et toujours le 40 %. Le personnel permanent assume 75 % des tâches d'enseignement, tandis que les 36 000 autres enseignants doivent se partager les 25 % restants. » (p. 234-235).

1.3 Le processus d'embauche à la commission scolaire

Selon un rapport produit à l'intention de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2003), le processus d'insertion professionnelle,

suivant l'obtention du brevet d'enseignement et du baccalauréat en éducation, est long et pénible pour les jeunes enseignants. L'entrée dans le métier passe très souvent par une trajectoire complexe et difficile. Le processus d'insertion professionnelle relié l'emploi en tant que tel se déroule donc généralement selon les étapes suivantes : le dossier d'embauche, l'épreuve de français, l'entrevue, la liste de suppléance, le contrat à temps partiel et l'accès à la liste de priorité. (Karsenti, 2006)

Pour leur part, Désilet et Makamurera (2011), nous expliquent les différentes étapes du processus d'embauche des enseignants par les différentes commissions scolaires ainsi que les embûches qui peuvent y survenir.

Dans un document datant de 2003, le ministère de l'Éducation du Québec avait divisé le processus de l'insertion en 6 étapes distinctes: (1) accès à la liste de suppléance, (2) suppléance occasionnelle, (3) contrat à temps partiel, (4) accès à la liste de priorité, (5) contrat à temps plein et (6) permanence.

Afin de prendre une tangente plus spécifique dans notre démarche de recherche, nous nous attardons plus spécifiquement sur le processus d'embauche effectué par la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, en nous inspirant principalement d'un rapport de recherche de maîtrise réalisé sur le sujet par Karsenti (2006).

1.3.1 Le dossier et l'entrevue d'embauche

Quand il souhaite décrocher un emploi en enseignement, le nouveau bachelier doit d'abord déposer sa candidature sous forme de curriculum vitae dans différentes commissions scolaires. Par la suite, les employeurs intéressés lui demanderont de fournir différents documents légaux (certificat de naissance, diplômes, brevet et autres) afin de construire son dossier d'employé et finaliser le dépôt de sa candidature. Ce dossier permet aussi

à l'employeur de fixer l'échelle salariale de la personne qui dépose sa candidature avant de pouvoir procéder à l'étape suivante (Désilet 2011).

Toujours selon Désilet (2011), l'enseignant non permanent doit ensuite passer par le processus de l'entrevue de sélection. Elle est différente d'une commission scolaire à l'autre, mais porte généralement sur les mêmes aspects. L'enseignant non permanent doit donc répondre à différentes questions portant sur le programme de formation, sur sa vision de la profession et il doit aussi tenter de répondre à différentes mises en situation afin de permettre aux employeurs de vérifier son jugement en contexte de travail. De plus, plusieurs commissions scolaires demandent la passation d'une épreuve de français écrit.

Tout comme le confirme Karsenti (2006), les critères de sélection de la commission scolaire de Rouyn-Noranda n'y font pas exception, avec des procédures similaires à la plupart des autres commissions scolaires. Le service des ressources humaines doit donc suivre une démarche très structurée, débutant par la requête des différents documents nécessaires (diplômes, brevets, etc.). Ensuite, la CSRN exigent la passation d'une épreuve de français et finalement une entrevue de sélection afin de déterminer la cote de classement des enseignants voulant travailler dans leurs établissements.²

Le jeune enseignant qui tente d'obtenir un emploi à la commission scolaire de Rouyn-Noranda sera donc classé en partie selon son résultat durant l'épreuve de français, mais principalement selon sa performance durant l'entrevue de sélection. Karsenti (2006) souligne aussi que la principale lacune de ce processus de sélection se situe dans le fait que l'avenir de l'enseignant est déterminé selon des critères de sélection sur lesquels l'enseignant non permanent n'a obtenu que très peu d'informations lors de sa formation universitaire.

² Cette cote n'est pas présente dans les autres commissions scolaires de la région.

1.3.2 La liste de priorité d'embauche

Comme l'explique Désilet (2011), la liste de priorité d'embauche est en fait une banque d'enseignants où les directions d'école ou les commissions scolaires doivent choisir par ordre de priorité. Chaque commission scolaire possède des règles différentes face à cette liste, selon les ententes syndicales, locales ou autres. Les enseignants y sont donc classés par leur domaine de formation, par leur cote obtenue à l'entrevue d'embauche, par le nombre de contrats obtenus et ainsi par leur ancienneté au sein de la commission scolaire.

En ce qui concerne la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, elle est régie par une entente entre la commission scolaire et le Syndicat des enseignants de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT). Elle est en fonction depuis 1994, et quelques modifications y ont été apportées depuis en 1996 et en 2001 (Karsenti, 2006).

Cette liste de priorité d'embauche procure différents avantages aux enseignants qui réussissent à s'y inscrire, surtout pour les plus anciens. La liste favoriserait l'équité et l'égalité entre les enseignants, en empêchant le favoritisme de la part des directions d'école et augmente les chances de tous les enseignants d'obtenir un emploi en lien avec leur domaine d'enseignement en accumulant les années d'ancienneté (Makamurera 2011).

Mais comme les travaux de Makamurera (2011) le démontrent, cette liste de priorité d'embauche est loin de plaire à tous les enseignants, principalement à ceux qui n'y sont justement pas encore inscrits. Selon ses travaux de recherche, environ un enseignant non permanent sur deux serait insatisfait du fonctionnement de cette liste de priorité, car elle redistribue inégalement les tâches d'enseignement et que le phénomène de la supplantation y est omniprésent. Toujours d'après Makamurera (2011), cette supplantation, qui consiste à favoriser l'ancienneté vis-à-vis la

compétence, est d'ailleurs l'un des événements les plus perturbants de la carrière d'un enseignant non permanent. Par contre, les enseignants qui ont réussi à accéder à cette liste de priorité d'emploi ont affirmé à 67 % qu'il s'agissait d'une très bonne chose pour la suite de leur travail dans le domaine enseignant. Cette liste est aussi critiquée, car les conditions d'admission sont très difficiles à satisfaire afin de l'atteindre.

De plus, le fait que les conditions soient différentes d'une commission scolaire à une autre ne fait que compliquer encore plus le processus d'insertion dans la profession. Tout comme pour la liste d'ancienneté, une critique récurrente envers la liste de priorité d'embauche est qu'elle ne laisse aucune place à la compétence de l'enseignant dans tout ce processus de cheminement dans la profession. Plusieurs enseignants précaires et réguliers s'entendent sur le fait que les meilleurs enseignants devraient être capables d'obtenir la permanence beaucoup plus rapidement que présentement. Plusieurs sont aussi d'avis que les conventions collectives jouent un rôle important dans cette difficulté d'obtention de la permanence, car elles protègent l'ancienneté au détriment de la compétence, de la qualification et de la motivation à enseigner (Ibid, 2011).

Enfin, selon Makamurera (2011) de nombreux enseignants sont de l'avis que leur évaluation doit être plus systématique pour favoriser leur insertion et l'accès au plein emploi des meilleurs enseignants, et non seulement des plus anciens. Finalement, le manque de mesures d'insertion durant le processus d'embauche pendant l'attente sur la liste de priorité d'emploi finit par causer différents problèmes aux enseignants non permanents qui peuvent souvent perdre patience et finalement décider de changer de carrière (Ibid, 2011).

1.3.3 L'accès aux différents types de contrats et la tâche complémentaire

Désilet (2011) rapporte les différentes formes de contrat de travail offertes à un enseignant non permanent: suppléance à l'heure; à la journée ou de longue durée; contrat à durée déterminée ou indéterminée; contrat à temps partiel, à la leçon ou régulier. L'auteure prétend que l'enseignant non permanent débute très souvent en effectuant de la suppléance. C'est une étape pouvant être difficile et éprouvante, car l'enseignant n'aura jamais les mêmes élèves, ni la même matière d'une journée à l'autre. Cette étape de l'insertion peut donc devenir problématique pour l'enseignant non permanent qui est souvent mal préparé à affronter une telle situation.

Voici donc quelques exemples de contrat les plus souvent attribués aux enseignants non permanents selon Désilet (2011): contrat à durée indéterminée, contrat à durée déterminée, suppléance de 20 jours et contrat à temps partiel de durée indéterminée ou déterminée. L'objectif ultime d'un enseignant est de recevoir un contrat équivalent à 100 % de la tâche, d'une durée d'une année scolaire complète. Il signe alors un contrat dit à temps plein. Par contre, il y a aussi un aspect important souvent négligé et même oublié du travail d'un enseignant : les différentes tâches complémentaires. Elles viennent aussi jouer sur l'intégration professionnelle des jeunes enseignants, par leur lourdeur et leur complexité. Comme l'explique Désilet (2011), la fonction de l'enseignant se divise en trois catégories.

La première étant la tâche éducative, qui est en réalité la plus importante et celle qui prend le plus de temps à l'horaire de l'enseignant. Elle comprend toutes les actions en présence d'élèves, principalement l'enseignement en classe, la récupération et les surveillances de toutes sortes. L'enseignant à temps complet y consacre vingt heures par semaine. Vient ensuite ce qu'on appelle la tâche complémentaire, qui comprend les rencontres avec les parents, et les réunions de toutes sortes avec la direction ou l'équipe-école. La tâche complémentaire compte pour sept heures dans la semaine de l'enseignant. Finalement, l'enseignant doit effectuer cinq heures de travail de nature personnelle, comme de la correction, de la préparation de cours ou l'élaboration de matériel pédagogique (Ibid, 2011).

1.4 L'entrée dans le milieu professionnel

Selon un rapport du MEQ de 1996, pour favoriser l'entrée dans le milieu professionnel des enseignants, il est convenu que la responsabilité de l'insertion devrait se partager entre: la commission scolaire, l'école, le syndicat et finalement l'enseignant lui-même.

Il était décrit dans ce rapport (1996) que le rôle de la commission scolaire dans le processus d'insertion professionnelle est de faire connaître sa mission pédagogique, son organisation administrative ainsi que les personnes qui la composent aux enseignants non permanents. Pour ce qui est du rôle de l'école, il est d'accueillir l'enseignant non permanent, le présenter à l'équipe-école, lui faire connaître le code de vie de l'établissement et l'établissement physique du bâtiment. Ensuite, celui du syndicat est d'accueillir les nouveaux membres de leur organisation et bien leur expliquer les conditions de travail, conventions collectives et autres informations pertinentes à leur entrée dans le milieu de travail. Finalement, pour ce qui est du rôle des enseignants non permanents, ils doivent être les premiers responsables de leur insertion professionnelle, et ce, en s'engageant dans leur nouvelle profession en y démontrant de l'intérêt, chercher à découvrir leur milieu et s'impliquer dès le départ dans leur nouvelle fonction (MEQ, 1996).

C'est donc avec ce constat du MEQ que l'entrée dans le milieu professionnel devrait être effectuée. Par contre, dans la réalité, il s'agit d'une étape cruciale et beaucoup plus complexe pour l'enseignant non permanent. Comme l'ont fait remarquer Martineau, Portelance et Pressau (2010), le milieu exerce une très grande pression sur les jeunes enseignants, car les directions d'école et les autres enseignants attendent d'eux la même chose qu'ils souhaitent obtenir d'un enseignant de plusieurs années d'expérience. Dès le départ, ils devraient être compétents dans leur domaine, autonomes

et débrouillards, bien contrôler leur gestion de classe, être visionnaires de nouvelles méthodes de fonctionnement tout en respectant les règles et les méthodes déjà instaurées et finalement avoir une attitude positive face aux autres.

Il y a donc un manque de considération concernant le fait qu'ils ne sont que de nouveaux praticiens de ce métier. Leur insertion dans le champ de la pratique enseignante est très peu considérée par les enseignants plus anciens. Cette obligation de performance en début de carrière provoque différents problèmes d'insertion professionnelle, pouvant même pousser les jeunes enseignants à quitter la profession (Martineau, Portelance et Pressau, 2010).

Un autre rapport du MEQ (2003) résume bien la dualité qui existe dans le milieu de l'enseignement entre ancienneté, compétence et les jeunes enseignants. On a observé que les enseignants non permanents sont souvent en charge de groupes difficiles et possèdent des tâches éducatives complexes. Les auteurs du rapport constatent également des signes d'épuisement professionnel, voire d'abandon de la carrière dans cette catégorie d'enseignants, puisque les conventions collectives favorisent l'ancienneté et que les jeunes enseignent souvent aux groupes les plus difficiles et accomplissent les tâches les plus exigeantes.

Comme le constate Gervais (2011), le monde de l'enseignement fait face à une problématique importante concernant l'entrée dans le milieu de travail. Au Québec, environ 17 % des enseignants, principalement du secondaire, finissent par quitter la profession durant les cinq premières années. Pour Gervais (2011), les principaux facteurs qui poussent les enseignants non permanents à quitter la profession sont les suivantes : tâche trop complexe; contrat qui comporte des tâches hors du domaine de formation; difficulté à faire la coupure et à oublier le travail une fois à la maison; le stress et les problèmes causés par les élèves plus difficiles et finalement le manque d'entraide des collègues et des directions d'école.

1.5 Les relations avec les autres agents dans le champ d'activité

Comme l'expliquent Rayou et Van Zanten (2004), la relation avec les autres agents dans le champ d'activité a une influence directe sur l'insertion professionnelle de l'enseignant. Selon eux, les enseignants non permanents ont une certaine difficulté à s'intégrer dans leur milieu de travail, car il est composé de façon plus hétérogène qu'à l'époque de leurs prédécesseurs.

L'enseignant non permanent, à son entrée dans un milieu, devra entrer en relation principalement avec les acteurs suivants : les autres enseignants, les directions d'école, le personnel non-enseignant et finalement avec les élèves et leurs parents.

1.5.1 La relation avec les autres enseignants

Comme l'avancent Rayou et Van Zanten (2004) dans leur enquête sur les enseignants non permanents, les collègues jouent un rôle majeur dans l'intégration professionnelle. Que ce soit par les encouragements, les critiques et les conseils, les autres enseignants agissent en tant que baromètres de la pratique éducative. Toujours selon les deux chercheurs (2004), différents facteurs peuvent influencer la relation avec les autres collègues, principalement durant la mobilité des jeunes enseignants en début de carrière. Cette mobilité limite la capacité et l'intérêt des jeunes enseignants à s'intégrer convenablement dans le milieu scolaire. De plus, cet effet d'instabilité favorisera plutôt les rapports superficiels. Il y aura donc moins de tentatives pour construire de relations professionnelles solides avec les autres membres du champ des enseignants. Dans cette optique, si on prend l'exemple des enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, le fait d'avoir à les transférer d'une école à l'autre (d'Iberville et La Source) selon les offres de contrat ou de suppléance peut donc entraver le processus d'intégration dans une équipe-école.

Par contre, Latheume et Hélou (2008), affirment que le jugement des pairs est également le plus grand problème en lien avec la relation vis-à-vis les autres enseignants. En effet, ce jugement est souvent basé sur les conversations qu'ils ont eues avec des élèves communs, sur des rumeurs ou durant une discussion avec d'autres collègues, ce qui peut venir biaiser leur opinion sur un enseignant en particulier, qu'il soit nouveau ou non. Leurs observations montrent donc que ce jugement posé par les collègues de travail va avoir une influence directe sur l'approche de l'enseignant non permanent en rapport avec son métier. Ce jugement est une sorte de procédure non écrite qui permet de régulariser les actions d'un enseignant non permanent en lui démontrant de façon indirecte ce qui est en norme dans l'établissement, quels sont ses agissements qui ne sont pas adaptés et quelle place il occupe dans le champ en fonction de la reconnaissance qu'on lui accordera (Latheume et Hélou 2008).

1.5.2 La relation avec la direction d'école

Un autre aspect de l'intégration professionnelle des enseignants non permanents touche le rapport à l'autorité et à la hiérarchie exercée par les directions d'établissements.

Ainsi, comme l'ont démontré Rayou et Van Zanten après une enquête auprès de plusieurs enseignants non permanents de France (2004), la direction d'école devrait jouer le rôle d'autorité suprême de l'établissement scolaire, qui impose le respect à tout le personnel, ainsi qu'aux élèves. Ils enchaînent aussi en affirmant que ces enseignants sont de l'avis que les directions d'école accordent davantage d'importance à maintenir une bonne image extérieure de l'établissement plutôt qu'à travailler à en améliorer son fonctionnement. De plus, toujours selon cette enquête, les directions d'école chercheraient de façon machiavélique à « diviser pour mieux régner » en créant des divisions entre les enseignants qui appuient l'administration et

ceux qui sont pro-syndicats plutôt qu'à tenter de les unir et de les rassembler dans un projet collectif. En contrepartie, ils ne mettent pas autant de temps et d'énergie à intégrer les nouveaux membres de leur personnel enseignant à l'intérieur de l'équipe-école (ibid, 2004)

Comme le souligne le COFPE (2002), le manque de temps et de disponibilité du personnel de direction pour soutenir les enseignants non permanents, ainsi que la crainte de refus de cet l'enseignant face à leurs offres de tâches de travail trop complexe ou hors de leur champ d'étude peuvent aussi devenir des facteurs pouvant nuire à leur épanouissement professionnel.

Par ailleurs, de jeunes enseignants ont confié au COFPE n'avoir jamais eu l'occasion de converser avec la directrice ou le directeur de l'école au cours de leur première année d'enseignement.

1.5.3 La relation avec le personnel de soutien

Même si les enseignants n'ont jamais été les seuls professionnels à travailler dans les écoles, l'augmentation de la tâche éducative des dernières années s'est aussi accompagnée d'une augmentation et d'une diversification du personnel dans le milieu, comme l'expliquent Rayou et Van Zanten (2004). Ils démontrent que le personnel professionnel dans les établissements a considérablement augmenté depuis quelques années. Que l'on parle de documentalistes, conseillers en orientation ou pédagogiques, surveillants, éducateurs et autres, bref, le milieu scolaire est de plus en plus hétérogène. Cette augmentation du nombre d'intervenants a pour conséquence de voir leurs différentes missions respectives s'entremêler et ainsi complexifier le rapport avec les autres collègues de travail. La coordination du travail de chacun donne donc lieu à différents problèmes, principalement en ce qui attrait la communication entre les différents intervenants (Rayou et Van Zanten, 2004).

Les jeunes enseignants formulent donc généralement comme principale plainte à ce niveau le manque de communication avec les membres non-enseignants de leur établissement scolaire car les différents services sont souvent difficiles d'accès, que ce soit par les horaires qui ne concordent pas ou parce que le professionnel est plus difficile d'accès pour des raisons de manque de temps de l'enseignant (Rayou et Van Zanten, 2004).

1.5.4 Avec les élèves (et leurs parents)

Comme le signale Ramé (2001), il y a une véritable aberration dans le système de recrutement des enseignants. En effet, il juge comme inconcevable qu'en aucun moment durant les entrevues d'embauche il ne soit question du rapport de l'enseignant avec les enfants ou les jeunes. Les capacités de réussite d'un enseignant non permanent dans son nouveau milieu de travail sont, semble-t-il, entièrement basées sur sa connaissance disciplinaire et sa méthode, et non sur son rapport face aux élèves. Comme il le relève, la capacité d'entrer en relation et le niveau d'appréciation des enseignants envers la clientèle visée devraient être tout autant, sinon plus importants que la maîtrise des contenus à faire apprendre (Ramé, 2001).

Pourtant, la relation avec les élèves et le jugement que ceux-ci portent à leur égard est certainement l'aspect le plus important et le plus signifiant pour le l'enseignant non permanent. En effet, comme l'expliquent Latheume et Hélou (2008), c'est le jugement des élèves qui est le plus significatif et important, car c'est lui qui a le plus d'impact sur le travail quotidien, dû au fait que celui-ci est constamment exposé à ses effets. Les élèves sont donc les personnes les mieux placées pour apprécier et juger le travail de l'enseignant. Toujours selon Latheume et Hélou (2008), un des aspects négatifs de la relation avec les parents porte sur la méfiance que certains peuvent avoir envers l'enseignant non permanent, en se basant principalement sur leur propre représentation du rôle de l'enseignant en

comparant le style d'enseignement avec celui qu'ils ont vécu durant leurs années sur les bancs d'école. L'enseignant non permanent se retrouve alors à devoir faire ses preuves et à se justifier aux yeux des parents pour obtenir la crédibilité qui lui est due en tant que maître ayant eu une formation universitaire et étant légalement qualifié pour enseigner (Latheau et Hérou 2008).

1.6 Objectif de la recherche

En se basant sur cette recension des différents écrits de l'insertion professionnelle des dernières années au Québec et en France, nous pouvons avancer que plusieurs enseignants débutant cet emploi éprouvent des difficultés en début de carrière et que celles-ci rendent parfois difficile le développement de leur identité professionnelle durant cette période. Plusieurs conséquences peuvent en découler, allant de l'épuisement professionnel jusqu'à l'abandon de cette profession.

C'est donc dans ce contexte particulier que nous désirons ainsi nous pencher sur la structure du champ de l'enseignement, en y dévoilant les intérêts, les valeurs, les règles et les enjeux. Nous cherchons donc à savoir quelles sont les dispositions requises pouvant favoriser l'insertion professionnelle des enseignants non permanents en fonction de leur champ d'activité.

1.7 Pertinence de la recherche

Les statistiques concernant l'abandon de la profession enseignante par les nouveaux praticiens sont préoccupantes. En effet, les chiffres démontrent qu'environ 20 % des enseignants quittent la profession au cours des cinq premières années de pratique (Martel et Ouellet, 2003). Il s'agit donc d'une

problématique pouvant être qualifiée de majeure dans le domaine de l'éducation.

Malgré le fait que d'excellentes études aient été effectuées sur le sujet au Québec au cours des dernières années (Makamurera, 1998; Lacourse, Martineau, Nault, Mukamurera, Gervais, 2011; etc.), nous sommes de l'avis qu'utiliser une approche et une lunette théorique plus près des sciences sociales peut apporter un éclairage pertinent en lien avec cette problématique. Pour ce faire, nous baserons notre recherche sur les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu et de ses principaux concepts.

1.8 Les limites de la recherche

Notre recherche est par contre limitée dans le temps, l'espace et la localisation géographique. Comme notre période de recherche s'échelonne entre 2011 et 2014, il est possible qu'une même recherche au même endroit dans 10 ans débouche sur des résultats totalement différents, en raison des changements sur le plan des conjonctures : une réalité typique des localités dépendant de l'exploitation des ressources naturelles et fragilisées par les soubresauts de l'économie. La situation étudiée présentement pourrait ainsi être modifiée dans les prochaines années si, par exemple, il y avait un recul important dans le secteur minier, ce qui aurait pour effet de contribuer à une diminution de la population et, du même coup, des effectifs des écoles secondaires de Rouyn-Noranda. À l'inverse, une situation économique toujours plus positive pourrait venir augmenter le nombre d'élèves qui fréquentent la commission scolaire et ainsi venir modifier certaines données qui seront présentées dans ce rapport de recherche.

2. CADRE THÉORIQUE

Afin de mener à bien notre recherche, nous devons prendre en considération différentes conditions, autant objectives que subjectives, pouvant venir influencer le processus d'insertion professionnelle d'un enseignant non permanent. Pour ce faire, nous utiliserons un cadre théorique basé sur les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu, dont nous nous inspirerons des concepts centraux.

Grâce à cette optique qui prend autant en considération les conditions objectives que subjectives d'un agent social, nous pouvons surpasser le déchirement objectif/subjectif qui a longtemps fait rage dans le domaine des sciences humaines et sociales (Beaupré, 2012). En effet, l'approche de Pierre Bourdieu (1980) considère qu'un agent social est conditionné par les structures (lois, système de relation, origines socioéconomiques, etc.) dans laquelle il évolue, donc par des conditions objectives. Par contre, elle laisse aussi une place importante aux choix que l'agent social effectue ainsi qu'à sa trajectoire personnelle, c'est-à-dire par des conditions subjectives. Nous sommes donc à la jonction de la sociologie déterministe, la phénoménologie et la praxéologie.

Pour Clavet (2008), la théorie de Bourdieu n'est pas qu'un simple sociologisme vulgaire qui ne ferait que rapporter la pensée à ses conditions sociales de reproduction. Elle vise à rendre compte à la fois des facteurs inconscients qui influencent nos représentations, mais aussi nos capacités stratégiques et créatives.

Selon Bourdieu (1972), les agents sociaux sont marqués par leur habitus, qui dicte leur position et leur trajectoire sociale. Le concept de l'habitus explique le conditionnement d'un agent social en lien avec des caractéristiques provenant de sa condition d'origine, sa classe sociale, son appartenance ethnoculturelle, sa langue (conditions objectives) et de sa trajectoire personnelle (conditions subjectives). L'habitus est donc

l'ensemble des conditions objectives et subjectives qui forment un individu. Les enseignants possèdent des habitus semblables. Ils sont aussi en lutte dans un même champ d'activité, celui de l'enseignement. Comme tous les autres champs sociaux, le champ de l'enseignement est un environnement qui possède ses propres règles, valeurs, intérêts et motivations profondes. Les membres de ce champ occupent différentes positions dans un rapport de domination (Ibid, 1972).

Toujours selon le sociologue (Ibid, 1972), la position d'un agent dans le champ dépend de sa capacité à s'y adapter, à s'y investir et à être prêt à y jouer le jeu. L'agent doit donc être conscient et apte à se conformer à ce que l'on attend de lui dans le champ d'activité. C'est ce que l'on appelle le concept d'illusio. Chaque agent est aussi influencé par différentes formes de capital, basé sur les aspects sociaux, économiques et culturels de la vie courante. Ces différentes formes de capital permettent d'obtenir du capital symbolique, qui lui servira à se valoriser aux yeux des autres agents du champ social. (Pinto, 2002). Le capital symbolique se résume, en somme, par la reconnaissance sociale qu'on lui accorde (Beaupré, 2012).

Si nous nous servons de la théorie de Pierre Bourdieu pour comprendre le fonctionnement du champ de pratique des enseignants, nous retrouvons une multitude d'agents sociaux avec des habitus semblables, en lutte constante pour obtenir la reconnaissance de leur milieu. Il en sera alors de même pour les enseignants non permanents à leur entrée dans leur lieu de travail. Plusieurs éléments viendront donc conditionner le rapport d'intégration de l'enseignant non permanent dans son milieu, selon le type d'habitus dont il est constitué, son rapport au champ ainsi que sa capacité de comprendre le fonctionnement du champ de travail et de se conformer aux règles, enjeux et intérêts qui lui sont spécifiques. Donc selon la logique propre à la théorie bourdieusienne, pour réussir à s'intégrer dans son champ, l'agent doit faire preuve de sens pratique. Le sens pratique est la réponse à une situation donnée selon les conditions dans lesquelles se

déroule l'action et aussi selon la position occupée par l'agent social dans son champ d'activité, selon Beaupré (2011) qui interprète Bourdieu.

La théorie de Pierre Bourdieu consacre également une place très importante au rôle de l'institution scolaire en tant que système de reproduction des conditions sociales. L'auteur (1970), explique que la condition socioéconomique d'une personne est en grande partie conditionnée par la position dans le monde social de ses parents et des conditions d'existence qu'ils lui ont offertes. Nous pouvons donc constater les différents liens qu'il peut y avoir entre le rôle de l'habitus, du champ et le concept de sens pratique dans la structure des rapports dans le milieu de l'enseignement. Il y a, à notre avis, une influence directe de ces différents éléments structuraux évoqués par Bourdieu sur le processus d'insertion professionnelle des enseignants non permanents.

2.1 L'habitus de l'enseignant

Concept central de la théorie de Bourdieu, l'habitus réfère à l'ensemble des conditions objectives et subjectives d'un individu. Pour Bourdieu (2001), l'habitus est défini comme étant l'ensemble de ces dispositions qui poussent un agent social à se comporter de façon particulière. L'habitus est ainsi forgé par des facteurs comme l'origine ethnique et le lieu de naissance, mais aussi par les choix de vie personnels d'un agent social.

« Les dispositions engendrent des pratiques, des perceptions et des comportements qui sont réguliers sans être consciemment coordonnés et régis par aucune règle. Les dispositions qui constituent les habitus sont inculquées, structurées, durables; elles sont également génératives et transposables. » (2001, p.24)

L'habitus est donc un système de dispositions durables, intériorisé par les individus du fait de leurs conditions objectives d'existence, et qui agit de

façon plus ou moins inconsciente sur l'agent social et les choix qu'il pose (Bonnewitz, 2002).

Le concept d'habitus est un élément fondamental dans les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu. Il permet d'outrepasser la confrontation de l'objectivisme et du subjectivisme. Son utilisation nous a permis de découvrir que les individus qui s'adonnent à un champ possèdent effectivement des dispositions semblables, soit un habitus commun (Bourdieu, 2001).

Depuis toujours, l'habitus produit des pratiques et des actions, qu'elles soient individuelles ou collectives qui vont lui assurer une présence active dans la structure de l'évolution. L'habitus vise du même coup à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers les années (Bourdieu, 1980).

L'habitus est produit par le conditionnement d'un agent social à ses conditions d'existences liées à une classe sociale particulière.

« [...] l'habitus rend possible la production libre de toutes les pensées, toutes les perceptions et toutes les actions inscrites dans les limites inhérentes aux conditions particulières de sa production, et de celles-là seulement. [...] Parce que l'habitus est une capacité infinie d'engendrer en toute liberté (contrôlée) des produits – pensées, perceptions, expressions, actions – qui ont toujours pour limites les conditions historiquement et socialement situées de sa production, la liberté conditionnée et conditionnelle qu'il assure est aussi éloignée d'une création d'imprévisible nouveauté que d'une simple reproduction mécanique des conditionnements initiaux. » (1980, p.92)

Comme interprété par Beaupré (2011), l'habitus assure une certaine régulation, qui explique du même coup le phénomène de la reproduction sociale.

« L'homogénéité des habitus dans un même champ d'activité est telle que les agents n'ont pas à s'entendre au préalable pour se comporter plus ou moins pareillement. En outre, l'habitus d'un

individu le prédispose à prendre part à un champ d'activité plutôt qu'à un autre. (2011, p.95) »

Par contre, selon Ramé (2001), nous observons une diminution importante de la transmission de la profession enseignante de père/mère en fils/fille, qui était pourtant une constante importante lors des dernières décennies dans ce milieu de travail. Cette diminution s'explique certainement par l'accès plus facile à l'éducation; le seul moyen pour rompre le cercle vicieux de la reproduction sociale.

En effet, ce ne sont plus les élèves des familles d'enseignants qui deviennent eux-mêmes enseignants. Il s'agit là à son avis d'un indicateur important de la dévalorisation de la fonction enseignante dans notre société quand une profession est de moins en moins transmise d'une génération à l'autre. Cette baisse de transmission s'explique en partie par la plus grande qualification des parents sur le plan des études.

Le champ des enseignants est donc en constante mutation. Nous pouvons ainsi observer différents changements sur l'habitus de l'enseignant et du même coup constater qu'il s'agit d'une variante qui peut se modifier et évoluer avec le temps.

Selon la loi sur l'instruction publique du Québec (2012)³, tous les enseignants de la province doivent détenir une autorisation légale d'enseigner, qui s'obtient le plus souvent par la délivrance du brevet d'enseignement. Ce brevet est obtenu après une formation de baccalauréat de quatre ans dispensée dans les différentes universités de la province. Considérant leur parcours de formation, nous pouvons constater que les enseignants sont instruits, ce qui peut avoir une influence particulière sur leur habitus.

³ Loi sur l'instruction publique du Québec, consulté le 16 juillet 2012
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_1_3_3/113_3.html

L'habitus est ainsi le résultat du milieu social d'où provient l'agent social. Il se forge selon des conditions objectives et subjectives pour ensuite devenir conforme à un champ d'activité. L'effet de champ consiste aux derniers ajustements que l'enseignant non permanent doit adopter une fois en poste de sorte à faire preuve d'un sens pratique adapté à son champ d'activités.

Bref, on pourrait dire de l'effet de champ qu'il s'agit d'une période de rodage qui permet à l'agent social de bien comprendre les règles, les intérêts et les enjeux de son nouveau champ de pratique pour ensuite mieux s'y investir.

2.2 Le champ de travail des enseignants

Le champ est un environnement spécifique constitué d'agents sociaux occupant des positions spécifiques en fonction du volume et de sa structure. Un champ est d'abord un système de positions. Les stratégies des agents au sein du champ, déterminées par leur habitus, reposent sur des mécanismes structurels de concurrence et de domination (Bonnevitz, 2002).

Clavet (2008) définit de son côté le champ comme étant un microcosme à l'intérieur d'un macrocosme social. Peu importe la définition que l'on lui donne (champ, microcosme, milieu, domaine), le champ est un univers social qui fonctionne de façon autonome avec ses propres lois et codes de conduite. Celui qui entre dans ce champ doit être en mesure de maîtriser les règles, sinon il sera rapidement hors-jeu.

Dans un champ d'activité, le rôle de l'habitus est de permettre une sorte de régulation, qui explique du même coup le phénomène de reproduction sociale. Le fait que la plupart des habitus dans un même champ d'activité sont similaires permet aux agents de ne pas avoir à s'entendre au préalable pour agir entre eux de façon semblable. De plus, l'habitus d'un agent a une

influence importante sur son désir de rejoindre un champ d'activité particulier plutôt qu'un autre (Bourdieu, 1992).

Dans un champ auquel son habitus n'est pas conforme, un individu risque d'être mal à l'aise, ne sachant pas comment agir. L'enseignant qui se retrouve dans un autre domaine qui n'est pas connexe à son éducation de base se retrouvera déstabilisé et éprouverait fort probablement quelques difficultés d'adaptation.

2.3 Les différentes formes de capital

Selon Bourdieu, comme l'explique Bonnewitz (2002), l'agent social se valorise aux yeux des autres à l'aide de différentes formes de capital qu'il accumule au cours de son existence. Nous retrouvons différentes sortes de capital: culturel, économique, social et symbolique. La position d'un agent social dans le champ d'activité dépendra aussi en grande partie de son accumulation de capital, pour ultimement obtenir du capital symbolique.

Le capital social (ou culturel) comporte l'ensemble des relations sociales qu'un agent peut entretenir dans la vie courante. Ensuite, le capital culturel fait référence aux compétences et aptitudes intellectuelles et culturelles (scolarité, connaissances générales, etc.) d'une personne. De son côté, le capital économique concerne les avoirs monétaires ou biens matériels que l'agent social possède (Ibid, 2002).

Finalement, le capital symbolique se compare au prestige ou à la notoriété d'une personne. Il s'agit donc de la forme de capital la plus importante d'un agent social, car il se construit de la reconnaissance que les autres agents partageant son environnement lui accordent.

Dans *Le sens pratique* (1980), Bourdieu donne une définition plus complète au concept de capital symbolique.

« Le capital symbolique est ce capital dénié, reconnu comme légitime, c'est-à-dire méconnu comme capital (la reconnaissance au sens de gratitude suscitée par les bienfaits pouvant être un des fondements de cette reconnaissance) qui constitue sans doute, avec le capital religieux, la seule forme possible d'accumulation lorsque le capital économique n'est pas reconnu. » (p.200-201)

« [...] le capital symbolique est un crédit, mais au sens le plus large du terme, c'est-à-dire une espèce d'avance, d'escompte, de créance, que la croyance du groupe peut seule accorder à ceux qui lui donnent le plus de garanties matérielles et symboliques, on voit que l'exhibition du capital symbolique (toujours fort coûteuse sur le plan économique) est un des mécanismes qui font que le capital va au capital. » (p.204)

Comme le métier d'enseignant est généralement basé sur les capacités intellectuelles et sociales, nous pouvons faire la supposition que leur capital symbolique sera grandement influencé par leur accumulation de capital social et culturel au détriment du capital économique, considérant que les enseignants ont généralement un salaire équivalent selon leur ancienneté.

Plus le capital culturel et social d'un enseignant sera élevé, plus il aura de chances d'obtenir une place importante dans son champ d'activités, car son capital symbolique sera important, et du même coup valorisé aux yeux des collègues de travail. Il en sera de même pour les enseignants non permanents. Ils devront démontrer dans leur travail différentes capacités intellectuelles et sociales, afin de démontrer leur capital accumulé, et ainsi faciliter leurs relations avec les autres agents sociaux du champ d'activité.

2.4 Le concept de sens pratique chez les enseignants

Tout au long de leur cheminement de carrière, les enseignants vont faire preuve de sens pratique, qui se définit comme étant une sorte de réflexe

naturel, qui s'adapte au champ d'activité dans lequel il s'exerce. Il est propre à un champ selon ses enjeux. Il constitue la réponse d'un habitus en lien avec ce champ (Bourdieu, 2001).

Le sens pratique est donc l'ensemble des stratégies que l'enseignant va mettre en place dans un rapport de domination présent dans son milieu de travail afin de gagner ou de réussir à obtenir tous les avantages possibles qui sont en jeu dans le milieu de travail. L'enseignant doit donc être en mesure de faire preuve de ce sens pratique afin de pouvoir bien se conformer à son nouvel environnement de travail (Ibid, 2001).

Afin de répondre aux exigences d'un champ d'activité, le sens pratique donne une explication relativement précise de la rencontre entre l'habitus et un champ, entre le subjectif et l'objectif, qui rend possible l'anticipation de l'avenir et de l'évolution de l'espace du jeu où gravite notre agent social. Il est donc défini par ceux qui y participent et qui en reconnaissent également les enjeux (Bourdieu, 1980).

Comme les champs sont le produit d'un long et lent processus d'autonomisation, l'agent social n'entre pas dans le jeu de façon consciente. Les différents champs s'assurent que les agents qui y gravitent soient dotés de l'habitus nécessaire à leur bon fonctionnement et qu'ils fassent du même coup inconsciemment preuve de sens pratique (Ibid, 1980).

L'enseignant qui entre dans un nouveau milieu de travail doit donc être apte à se conformer à ce que l'on attend de lui dans ce champ d'activité. Il doit pouvoir y jouer le jeu, y fonctionner selon les différentes règles et les enjeux. C'est ce que l'on appelle le concept d'*illusio* (Ibid, 1980).

L'agent doit croire au jeu, accepter ses conditions et vouloir s'y investir. S'il ne joue pas le jeu, il ne pourra s'incorporer au champ. Il doit posséder le sens du jeu spécifique à sa profession. Pour comprendre les règles et les

enjeux propres au champ de l'enseignement au secondaire, un cours de sociologie de l'éducation lui aurait été utile.⁴

2.5 Question spécifique et hypothèse

Nous cherchons donc de façon plus spécifique à comprendre quelles sont les dispositions favorisant l'insertion professionnelle des enseignants non permanents. Considérant que plusieurs facteurs peuvent influencer l'enseignant non permanent dans son processus d'entrée dans le milieu de travail, nous sommes de l'avis que les éléments de la théorie de Bourdieu expliqués précédemment permettent de mieux y voir clair dans ce processus.

Nous croyons que l'habitus de l'enseignant non permanent, le champ de travail dans lequel il évolue et la capacité à faire preuve de sens pratique et de sens du jeu peut affecter directement l'insertion professionnelle. Les conditions objectives et subjectives de l'agent social sont donc en lien direct avec sa capacité de bien réussir son insertion professionnelle.

Bref, nous posons l'hypothèse que la capacité d'insertion professionnelle d'un enseignant non permanent est directement reliée à son habitus, à son rapport au champ et à sa capacité à faire preuve de sens pratique. Ainsi, il est en mesure de comprendre ces enjeux, pour ensuite avoir la capacité de jouer le jeu selon les règles établies dans le champ de l'enseignement au secondaire.

⁴ Le sens du jeu se distingue du sens pratique. Le premier concerne l'investissement que l'enseignant consacre à s'intégrer dans son champ d'activités tandis que le second relève de l'ensemble de stratégies adaptées à ce même champ.

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'appuie sur une démarche qualitative. Elle est de type exploratoire, descriptive et ethnographique. Notre projet de recherche vise avant tout à recueillir des informations sur la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents, pour mieux la définir et aussi afin de réussir à en obtenir une meilleure vue d'ensemble.

3.1 Recherche descriptive et ethnographie

Notre recherche est également de type fondamentale, car nous souhaitons développer de nouvelles connaissances en lien avec la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents du secondaire et non à prescrire des solutions ou mettre en application une nouvelle stratégie.

Comme le souligne Laplantine (2010), la description faite par le chercheur n'est jamais neutre. Il y a autant de façons de rapporter une observation ou un élément de terrain qu'il y a de chercheurs différents. La lunette théorique du chercheur déterminera en grande partie l'importance et la pertinence des faits retenus, mais nous ne jugeons pas tous les éléments avec la même importance.

Pour Baud et Weber (2010), la recherche de type ethnographique permet d'utiliser une optique différente et qui nous permet de constater différents éléments dont nous sommes témoins dans la vie de tous les jours, sans vraiment les observer directement.

Ainsi, comme l'expliquent Miles et Huberman (2003), l'ethnographie permet une meilleure compréhension de la population étudiée, car elle propose un contact direct qui porte un intérêt sur la description des éléments, tout en

laissant une place importante à la perception des personnes interrogées. L'ethnographie nous fait donc observer plus que ce que l'œil seulement peut observer. C'est donc dans cette optique, comme le soulignent Beaud et Weber (2010), que le but premier de l'ethnographie est de rendre la parole à ceux qui sont dans l'ombre, ceux qui généralement n'ont pas la chance de s'exprimer sur la situation problématique. Le chercheur se doit d'être curieux de nature et ne pas avoir peur de prendre position tant au niveau scientifique que politique.

En somme, dans le cadre de notre recherche, l'utilisation d'une démarche ethnographique nous permet de découvrir l'information directement dans le milieu étudié en donnant la chance à ceux qui vivent au quotidien la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents de s'exprimer sur leur réalité sociale. Ses enseignants non permanents n'ont pas nécessairement la chance de s'exprimer sur le sujet et du même coup de faire connaître leur réalité quotidienne dans le cadre de leurs premières années de travail. La recherche ethnographique nous permet donc de recueillir de l'information qui serait peu possible d'obtenir différemment.

De plus, comme l'explique Agar (1986), l'ethnographie n'est ni subjective, ni objective. Elle est plutôt de type interprétative, ce qui permet un survol des perspectives objectives et subjectives de notre problématique de recherche, venant ici renforcer le lien avec notre cadre théorique et nous permet d'y être conséquent. Pour Baud et Weber (2010), l'ethnographe doit être fortement impliqué dans l'enquête qu'il mène. Il doit aussi avoir plusieurs aptitudes de base qui facilitent son travail de terrain, par exemple d'être en mesure d'entrer en contact et en relation avec des personnes inconnues pour ensuite réussir à gagner leur confiance pour ainsi récolter les meilleurs éléments de réponse possible pour la recherche qui est effectuée.

Par contre, comme le soulignent également Baud et Weber (2010), il est important pour le chercheur de prendre ses distances et de s'éloigner du

sujet de recherche afin de mieux le voir, surtout si le chercheur est trop près de son objet de recherche. Le fait que la recherche soit effectuée par un chercheur en lien direct avec l'objet d'étude nous démontre toute l'importance d'être en mesure de s'en détacher de sorte à tendre le plus possible vers une certaine objectivité.

Notre recherche se rapproche beaucoup du domaine de l'anthropologie, en plus de celui des sciences de l'éducation. Nous allons effectuer notre travail de terrain sensiblement avec la même démarche méthodologique qu'un anthropologue, tout en ayant un objet de recherche circonscrit par le monde social de l'éducation. Notre rapport de recherche de type ethnographique découle donc plutôt de l'anthropologie de l'éducation que des seules sciences de l'éducation.

Enfin, comme nous cherchons à savoir quelles sont les dispositions requises pouvant favoriser l'insertion professionnelle des enseignants non permanents en fonction de leur champ d'activité, nous avons vérifié la situation directement sur le terrain et questionné les agents qui en sont concernés. Pour ce faire, nous utilisons des méthodes de collecte de données qui sont propres à l'anthropologie. Nous avons adopté en premier lieu la méthode classique de l'observation participante pour ensuite enrichir notre observation et notre collecte de données avec l'utilisation des entrevues semi-dirigées.

3.2 Observation participante

Cette méthode de recherche est conséquente avec notre démarche de travail, car elle permet au chercheur de porter une attention plus spécifique autant aux dimensions objectives et subjectives observables d'une problématique ou d'une situation particulière (Gauthier, 2009).

Peretz (1998), quant à lui explique que l'observation participante consiste en fait à être le témoin de différents comportements d'individus dans son environnement social directement dans le milieu que l'on étudie, et ce, sans venir modifier ou perturber son déroulement naturel.

De son côté, Peneff (1992) considère l'observation participante comme une méthode de collecte de données importante par le fait qu'elle permet une immersion complète du chercheur dans son milieu de recherche. Ce contact privilégié entre le chercheur et son objet de recherche lui permet de mieux incorporer les nouveaux savoirs et le pousse aussi à confronter ses idées préconçues avec la réalité du milieu. Il est aussi d'avis que l'observation permet au chercheur une approche plus critique sur lui-même en permettant de revisiter le travail de terrain.

Par contre, comme le constate Laplantine (2008), si l'observation participante est principalement un rapport entre des objets, des humains, des situations et des sentiments et leur confrontation face au chercheur et sa lunette théorique, la description est quant à elle leur mise en texte concret théorisant le récit de cette expérience de terrain. L'observation participante est donc principalement utilisée pour encadrer une composante sociale dont les principales caractéristiques sont à découvrir (Gauthier, 2009).

Nous sommes de l'avis que cette démarche nous permet d'avoir un meilleur contact avec le milieu étudié, et ainsi nous donne la chance de pouvoir observer le processus d'insertion professionnelle des enseignants non permanents directement dans leur lieu de travail. Nous consignerons donc nos observations dans un carnet de bord, afin d'utiliser ces informations dans la conception de notre guide d'entretien pour les entrevues semi-dirigées.

Dans le cadre de notre projet de recherche, l'étape de l'observation fut effectuée dans deux écoles secondaires de la Commission scolaire de

Rouyn-Noranda, soit les écoles polyvalentes La Source et d'Iberville entre 2011 et 2014. L'école La Source se concentre sur le premier cycle du secondaire (1 et 2) et l'école d'Iberville sur le 2^e cycle (3-4-5). Cette observation participante a donc été effectuée sur notre propre lieu de travail avec des collègues que nous avons côtoyés sur une base quotidienne. Nous avons donc facilement été en mesure d'entrer en contact et interagir avec eux, ayant déjà des liens avec la plupart de ces enseignants. De plus, comme les conversations et les observations étaient toujours informelles, l'authenticité et la véracité des observations semblent avoir été plus naturelle. Ces rencontres informelles nous ont permis de vérifier certaines informations et de discuter librement avec des enseignants à propos de leur travail en général. Nous avons eu la chance d'être témoin de leur réalité dans le milieu de travail, étant nous-même un collègue effectuant la même profession.

Nous avons donc observé et discuté avec plusieurs enseignants non permanents dans un contexte de travail quotidien, que ce soit en discutant dans les corridors, dans la salle des enseignants ou dans des événements connexes à l'extérieur du lieu de travail. Il nous a également été possible d'observer à l'extérieur du travail, dans des activités de type « 5 à 7 » ou autres rassemblements sociaux. Nous avons ensuite consigné les observations les plus pertinentes dans un journal de bord. Ce journal de bord nous a ensuite été très utile à l'élaboration de notre guide d'entretien pour nos entrevues semi-dirigées. Nous avons également utilisé certaines observations en les incorporant dans notre analyse de données.

3.3 Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée permet de son côté de déterminer une meilleure compréhension d'un phénomène ou d'un événement, en étant en mesure de concevoir la vision ou le point de vue d'un acteur social directement

impliqué dans la situation étudiée. Elle est donc en grande partie construite par l'effet de complicité et aussi par la dynamique qui s'installe entre le chercheur et son participant. Elle est donc utilisée afin de mieux comprendre un phénomène ou un événement à partir de la perspective d'un informateur, en tentant d'obtenir une meilleure compréhension de sa vision et en ayant accès à son expérience et à sa perspective vis-à-vis la situation étudiée (Gauthier, 2009).

Nous avons donc effectué des entrevus semi-dirigées avec des enseignants du secondaire de la CSRN afin d'obtenir un niveau de saturation des données. Nous avons divisé notre échantillon d'entrevues selon les années d'ancienneté de nos informateurs.

Un des avantages de l'entrevue semi-dirigée est relié la profondeur des informations qui sont recueillies. Comme l'entretien s'effectue sans ligne directrice rigide, elle permet d'obtenir des éléments de réponses plus authentiques, grâce au contact de proximité qui s'effectue entre le chercheur et l'informateur. Tout comme le constate Quivy et Van Campenhoudt (1995), l'entrevue semi-dirigée permet d'obtenir des informations plus riches, tout en étant en mesure de les nuancer au besoin.

Selon Gauthier (2009), la relation sociale qui découle de l'entrevue semi-dirigée est directement influencée par l'organisation technique de celle-ci. Il est de l'avis que le comportement et les stratégies utilisés par le chercheur auront une influence directe sur le résultat de l'entrevue. Le but du chercheur est d'aider le participant à fournir les meilleures réponses possibles. Pour se faire, il doit créer un climat de confiance pour faciliter l'ouverture de l'informateur face aux questions qui sont posées.

Nous croyons que dans le cadre de notre projet de recherche, la proximité du chercheur avec la situation problématique de l'informateur favorisera la mise en place d'un climat propice à la discussion et à l'ouverture face aux questionnements de la part de l'enseignant interrogé. La collaboration entre le chercheur et son interlocuteur est donc très importante afin de développer

une complicité qui permettra de tirer profit au maximum de l'entrevue. Il importe de tenter de créer des contacts préliminaires avant la tenue de l'entrevue semi-dirigée, afin d'informer le participant du processus et de ce qui sera abordé lors de l'entretien. L'étape de l'observation participante peut ici jouer un rôle important de premier contact avec les interlocuteurs. De cette façon, il sera aussi plus facile pour le chercheur et le participant de trouver un lieu et un moment précis pour réaliser l'entrevue et permettre à la personne répondante de se préparer quelques idées avant de se présenter pour la rencontre d'entrevue (Gauthier, 2009).

Toujours selon Gauthier (2009), les principales forces de l'entrevue semi-dirigée sont principalement en lien avec le fait qu'elle réussit à donner au chercheur un compte rendu de la situation provenant directement de l'expérience des individus dans le domaine qui est sous observation.

3.4 Type de population et stratégie d'échantillonnage

Pour cette recherche, notre population étudiée touchera exclusivement les enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, via les écoles La Source et d'Iberville. Notre échantillon de recherche sera divisé en deux parties. Pour ce qui est de l'observation participante, elle s'est déroulée dans les deux établissements.

Notre échantillon de recherche pour les entrevues semi-dirigées est déterminé de la façon suivante. Nous allons d'abord questionner deux enseignants du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda qui possède entre un et cinq ans d'expérience. Ensuite, nous questionnerons deux enseignants qui ont entre cinq et dix ans d'expérience, pour ensuite compléter avec deux enseignants qui ont plus de dix années d'expérience comme enseignant au secondaire au sein de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda.

Afin de sélectionner notre échantillon pour les entrevues semi-dirigées, nous utiliserons un procédé d'échantillonnage de type « boule de neige ». Cette méthode consiste à choisir les informateurs selon les recommandations de l'informateur précédent, en se basant sur sa connaissance et sur son opinion face à la problématique. Nous débuterons ainsi avec un premier enseignant s'étant proposé volontairement pour participer à l'entrevue, pour ensuite lui demander de nous recommander un nouvel informateur, et ainsi de suite. Des balises sont par contre établies afin que l'informateur nous recommande quelqu'un qui correspond à la constitution de notre échantillon.

3.5 Retombées attendues

Avec cette recherche, nous souhaitons obtenir une meilleure vision d'ensemble actuelle de la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents au secondaire de la CSRN. Nous pourrions ainsi mieux cerner les lacunes et les éléments positifs qui peuvent interagir dans ce processus, et ainsi permettre aux différents acteurs œuvrant dans cette structure (université, commission scolaire, directions d'école, etc.) de mieux encadrer les enseignants non permanents dans leurs processus d'insertion professionnelle.

Par contre, nous ne comptons pas travailler à trouver des solutions applicables dans le court terme, seulement effectuer un constat de la situation dans le temps et l'espace. En dressant un portrait réaliste de la situation actuelle dans la commission scolaire, nous souhaitons apporter de nouveaux éléments et de nouvelles pistes de réflexion pouvant favoriser une meilleure insertion professionnelle des enseignants non permanents du secondaire.

Du même coup, nous souhaitons que les résultats de notre enquête puissent être repris afin de travailler à diminuer le taux d'abandon de la profession enseignante à Rouyn-Noranda et en région. De plus, avec ces résultats,

nous serons en mesure de fournir des pistes de réflexion qui pourraient être reprises par un autre chercheur ou bien dans un futur travail de recherche au doctorat.

4. DÉMARCHE ANALYTIQUE ET STRATÉGIE D'ANALYSE

Pour l'analyse des résultats, nous avons utilisé une double approche analytique qui combine deux stratégies différentes. Ce prototype analytique est issu de l'analyse structurale de Lévi-Strauss (1958), ainsi que de l'approche phénoménologique de Paillé et Mucchielli (2003).

Ce procédé d'analyse, mis en œuvre par Beaupré (2011), nous permet ainsi d'obtenir une analyse à la fois des conditions objectives et subjectives de notre objet d'étude, c'est-à-dire la structure et la trajectoire d'un agent social. De cette façon, nous pourrions demeurer conséquents avec notre cadre conceptuel qui est issu de la théorie sociologique de Pierre Bourdieu, qui prend en compte ces deux conditions.

Cette double stratégie d'analyse a précédemment été expérimentée par Beaupré (2011) dans ses travaux sur la perception du risque chez les mineurs sous terre.

4.1 Le chercheur et son rapport à l'objet d'étude

Chaque individu possède un habitus, c'est-à-dire des conditions objectives et subjectives qui peuvent venir influencer son rapport à l'objet d'étude, ce qui peut altérer la neutralité et l'impartialité du jugement qu'il pose durant l'analyse.

Pour Kelly (1990), il est important que le chercheur demeure objectif à toutes les étapes de la recherche et il ne doit pas pratiquer une analyse basée sur ses idées préconçues. Pour sa part, Lasvergnas (1990) remarque que le chercheur risque souvent d'être surpris par les éléments de réponses, autant en cours d'enquête qu'au moment de l'analyse. Son objectivité sera alors plus durement mise à l'épreuve. Le chercheur est donc constamment en lutte entre ses propres représentations et les éléments de réponses qui

découlent de son travail de terrain. Ainsi, pour être en mesure de prendre une distance critique vis-à-vis notre objet de recherche, il est important de prendre le temps d'analyser et de réfléchir sur les différents biais qui peuvent altérer notre objectivité durant la recherche et contaminer nos résultats, comme le constate Bourdieu (1984).

Comme que défini par Arino (2007), le rapport du chercheur à son objet d'étude lors du travail de terrain est dominé par deux catégories d'immersion contradictoires. Il y a d'abord la dualité entre le désir de vouloir se distancier des propos recueillis et, à l'inverse, de chercher à s'impliquer directement dans l'objet de recherche.

Lors de notre recherche, nous avons eu à nous questionner sur ce rapport à l'objet d'étude, soit l'insertion professionnelle des enseignants non permanents. Cette position, qui touche à l'aspect objectif et participatif de la recherche, est qualifiée de « subjectivante ». Cette situation se produit lorsque le chercheur est à la fois chercheur et sujet de son cadre de recherche. Comme le soulignent Genard et Roca i Escoda (2010), il peut y avoir des avantages à cette double situation, principalement au niveau du lien de proximité et du niveau de confiance qui sera accordée par l'informateur vis-à-vis du chercheur. Les entrevues et les séances d'observation participante peuvent aussi placer le chercheur dans une position particulière, lui qui doit se détacher de sa réalité et de son vécu dans la situation étudiée.

Nous pourrions donc être tenté de vouloir faire parler nos informateurs en leur suggérant des pistes de réponse, en dirigeant l'entrevue vers les éléments que nous souhaitons entendre et du même coup de faire concorder les éléments de réponses fournies par nos informateurs avec notre hypothèse de départ. Le fait de tenter à tout prix de leur faire dire ce que nous cherchons à entendre influence fortement l'objectivité de notre travail de chercheur.

Comme notre propre situation d'insertion professionnelle est difficile, il serait tentant ainsi de vouloir altérer nos résultats en tentant de soutirer le même type de témoignage de la part de nos informateurs. Nous pourrions aussi tenter du même coup de valider notre propre perception de la situation vécue en interprétant les résultats de nos informateurs.

Pour y arriver, nous nous référerons au concept d'auto analyse de la pratique de Bourdieu (1984). Le sociologue est d'avis que le chercheur qui ne soumet pas ses propres interrogations à l'interrogation sociologique ne saurait faire une analyse vraiment objective des réponses qu'elles suscitent. Nous devons donc constamment nous remettre en question et réfléchir sur notre pratique tout au long du processus de collecte de données et de son analyse.

De plus, comme le soulève Peneff (1992), le fait que le chercheur soit en immersion dans son champ de recherche lors de son observation participante permet la construction d'une relation de confiance avec ses informateurs, qui seront plus ouverts à la discussion lors des entrevues semi-dirigées. Le fait d'être fréquemment dans le lieu de recherche permet au chercheur de se faire oublier par les informateurs et amène ainsi une relation de confiance entre le chercheur et les informateurs observés, ce qui peut être vu comme un avantage.

De plus, il est clair que l'habitus du chercheur peut aussi venir altérer le rapport à l'objet de recherche. Que ce soit des conditions objectives comme l'origine sociale, ou subjectives, comme la trajectoire et les choix personnels, nous devons être en mesure de soustraire ces idées et ainsi de mieux nous ouvrir aux réponses de nos observateurs. Nous devons constamment garder en mémoire que la neutralité du chercheur est primordiale à l'objectivité du travail de recherche, car elle pourrait lui en faire perdre de la crédibilité.

Comme notre sujet de recherche traite de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents à la CSRN et que nous vivons actuellement

cette situation, nous sommes donc émotionnellement impliqué par le sujet de recherche. En effet, étant un enseignant non permanent au sein de la CSRN depuis quelques années, la problématique de l'insertion professionnelle est vécue quotidiennement dans notre vie professionnelle au moment d'effectuer ce rapport de recherche. Il a donc été difficile mais essentiel de tenter de contrer nos idées préconçues.

Pour ce faire, nous avons tenté de nous détacher complètement en tant que chercheur et de mettre de côté notre statut d'enseignant lors du travail de terrain, comme le suggère Husserl (1995) qui recommande la mise entre parenthèses de notre subjectivité. Étant vu comme un chercheur aux yeux des informateurs, et non simplement comme un collègue de travail, il a donc été plus facile d'instaurer une relation de confiance propice aux échanges et à la cueillette d'informations. Cette double situation de chercheur et collègue a ainsi permis d'obtenir des réponses plus authentiques et complètes.

D'autre part, nous avons donc dû continuellement réfléchir sur notre pratique tout au long de notre travail de recherche et éviter de tomber dans des pièges posés par nos idées préconçues. Nous avons dû affronter différents événements en lien avec l'insertion professionnelle, comme par exemple la difficulté d'obtention des premiers contrats, le rapport à la liste de priorité, l'entrée dans une nouvelle école comme lieu de travail, etc. Nous avons ainsi été confronté à plusieurs de ces éléments en lien avec notre problématique globale de recherche. Cette propre expérience peut donc biaiser notre étude, principalement en lien avec la précarité des enseignants non permanents.

Pour parvenir à plus d'objectivité de notre part, nous nous sommes continuellement interrogé sur notre rapport à l'objet d'étude en lien avec notre propre habitus. Issu d'une famille ouvrière n'ayant aucun lien avec le domaine de l'éducation, notre conception de l'insertion professionnelle due l'enseignant non permanent est donc biaisée, car nous ne pouvons que

nous fier sur notre propre expérience pour y baser notre hypothèse de départ. Par contre, nous avons compris ici l'importance d'effectuer la revue de la littérature écrite sur le sujet, afin d'ouvrir nos horizons et perspectives sur l'insertion professionnelle. Notre travail de réflexion sur la pratique a donc été très important pour nous rappeler que notre situation n'est pas une règle universelle applicable pour tous, même si nous pouvons être tenté de croire le contraire.

Ensuite, lorsque nous avons effectué notre recension des écrits dans le cadre de la problématisation de notre travail de recherche, nous avons tenté de ne pas nous faire influencer par le contenu que nous avons consulté. Par contre, il a été très difficile de rester neutre à la lecture de certains contenus qui venaient contredire notre propre perception d'une situation que nous avons trouvé problématique, comme par exemple le rapport de l'enseignant non permanent avec la liste de priorité d'emploi, et il a été ardu d'en faire abstraction malgré tous les efforts qui ont été déployés. Nous croyons tout de même avoir été en mesure d'agir avec ouverture d'esprit face à la lecture des œuvres consultées pouvant venir chambouler nos représentations initiales.

Nous avons ainsi dû constamment nous remémorer l'importance d'accepter de s'imprégner de la description et de la perception provenant d'autres membres du même champ de travail. Ainsi, à toutes les étapes de notre recherche, nous avons réfléchi à ce rapport afin d'effectuer un travail continu d'objectivation. Nous avons donc objectivé notre pratique et notre façon d'objectiver notre pratique, comme le suggère fortement Bourdieu. Nous sommes de l'avis que cela a produit des résultats.

Toutefois, nous ne croyons pas que notre rapport à l'objet de notre étude n'a aucunement influencé notre analyse grâce au double travail d'objectivation proposé par Bourdieu. Nous pensons seulement que cette objectivation nous a permis de prendre conscience de ce rapport et de demeurer prudent tout au long de notre recherche. Nous croyons avoir été

en mesure de nous imprégner de la réalité de nos informateurs sans interférences subjectives de notre part et ainsi produire le rapport de recherche le plus intègre, tout en sachant que l'objectivité totale n'est pas possible.

4.2 Un double travail d'analyse : la méthode situationnelle phénoménologique et structurale ainsi que l'analyse des récits chez Lévi-Strauss

4.2.1 L'analyse des récits de Lévi Strauss (1958)

Nous avons en premier lieu analysé chacun de nos résultats d'enquête grâce à l'analyse structurale de Lévi-Strauss (1958). À partir de cette analyse des récits, nous avons pu construire un modèle de base permettant l'identification de différents éléments tels les singularités, les récurrences, ainsi que les différents écarts possibles entre les réponses de nos informateurs. Ce classement sous forme d'un modèle permet au chercheur de regrouper ensuite en différentes catégories son échantillon, ouvrant ainsi la voie à l'analyse phénoménologique.

Pour le réaliser, il faut tout d'abord prendre le temps de lire et relire les différents extraits tirés des entrevues que nous avons faites avec nos informateurs. Il faut par la suite observer et rassembler les éléments étant similaires, ainsi que ceux qui semblent différents d'un informateur à l'autre. De cette façon, nous pouvons plus facilement déterminer les récurrences et les éléments dissonants entre les différentes informations tirées des entrevues semi-dirigées (Ibid, 1958).

Par contre, comme Lévi-Strauss (1958) lors de ses travaux, nous ne voulons pas tenter de chercher à trouver une règle universelle infaillible à tout prix. Le classement de nos éléments d'information nous a par contre permis

d'obtenir une meilleure vision d'ensemble du vécu et des expériences de nos informateurs.

4.2.1 L'analyse phénoménologique de Paillé et Mucchielli (2003)

Grâce à la première partie de notre analyse de données, nous avons été en mesure d'établir un modèle de base qui nous aidera à mieux utiliser les informations recueillies. En la combinant avec la méthode phénoménologique de Paillé et Mucchielli (2003), nous avons pu compléter notre modèle en ayant ainsi la possibilité de pousser plus loin notre analyse en y apportant des nuances plus spécifiques sur les réponses obtenues lors de notre travail de terrain.

Comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2003), il faut tout d'abord recueillir les entrevues de nos informateurs pour ensuite regrouper les différents cas observés en grandes catégories. Une fois les catégories délimitées, le chercheur peut ensuite découvrir quelles conditions plus spécifiques peuvent venir prendre place dans les différentes étapes, que nous avons déterminées, qui viennent influencer le rapport de l'enseignant non permanent avec son processus d'insertion professionnelle dans le milieu scolaire (Ibid, 2003).

De cette manière, nous avons identifié le sens qui semble guider les informateurs dans leurs actions vis-à-vis leur travail d'enseignant au secondaire. Dans les faits, cette stratégie d'analyse est utilisée pour fournir une interprétation d'ensemble du sens donné aux actions décrites par les informateurs appartenant à une même catégorie (Ibid, 2003).

Selon Mucchielli (1983), le classement des données facilite le passage d'un niveau d'analyse structurale, cherchant à établir un modèle de base, à un niveau d'analyse phénoménologique, cherchant plutôt à créer un schéma de type explicatif constitué de différentes catégories.

C'est ainsi qu'il nous a été possible avec la méthode phénoménologique de faire discuter les informateurs entre eux et de comparer leurs discours, selon leur catégorie.

4.2.3 Le double travail d'analyse

La méthode phénoménologique de Paillé et Mucchielli (2003) nous a été très utile pour comprendre la perception de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents (perspective subjective), tandis que la méthode structurale de Lévi-Strauss (1958) nous a été plus utile pour rassembler des récurrences et des singularités dans les réponses de nos informateurs (perspective objective) afin d'en dégager un modèle de base.

Ces deux méthodes s'inscrivent d'emblée dans une démarche logique à l'égard d'un cadre conceptuel englobant simultanément les dimensions objectives et les dimensions subjectives. Nous sommes de l'avis que leur combinaison nous a permis d'obtenir une analyse plus complète et précise que si nous ne nous limitions qu'à une seule.

De plus, comme notre cadre conceptuel inspiré de la théorie de Pierre Bourdieu traite autant des conditions objectives que subjectives des agents sociaux, il était donc difficile de choisir un modèle d'analyse qui ne favorisait qu'une seule de ses caractéristiques. De cette façon, nous pouvons demeurer conséquent avec notre cadre théorique de recherche.

4.3 Interprétation des résultats à l'aide de l'analyse structurale

L'analyse structurale de Lévi-Strauss (1958) nous permet d'effectuer un portrait général de nos répondants. Nous pouvons donc détecter rapidement les récurrences de leurs réponses, sans pour autant négliger les éléments plus spécifiques et les singularités. Nous présenterons donc dans un

premier lieu les résultats de cette mise à plat des réponses de nos informateurs, afin de dresser un portrait global de la situation actuelle de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents de la CSRN.

Le guide d'entrevue que nous avons utilisé comportait 7 thèmes qui regroupaient différents types de questions ouvertes : 1. Profil de l'enseignant, 2. Occupation des proches, 3. Le rapport entre la formation et l'insertion professionnelle, 4. Le processus d'embauche de la CSRN., 5. L'entrée dans le milieu de travail, 6. le rapport au travail avec les autres membres du milieu, 7. Profil personnel. La durée de l'entrevue était d'environ une heure.

Nous avons analysé les différentes questions de l'entrevue comme le suggère Lévi-Strauss (1958). Les réponses de chaque enseignant correspondent à une version spécifique de la situation étudiée. Chaque version a été transcrite sur une fiche individuelle. Chacune de ses fiches détermine un modèle de base construit à l'aide réponses données de nos informateurs. Elles correspondent du même coup à la synthèse des différentes séries de questions, comme il est démontré dans les figures qui suivent.

Figure 1

Fiche individuelle 1

Profil de l'enseignant	
Éducation/scolarité/discipline	
Ancienneté	
champ (s) occupé (s)	
Niveau (x) enseigné (s)	
Échelon salarial	
Motivations du choix de carrière	
Fierté ou non du métier exercé	

Ses enfants enseignants ?	
---------------------------	--

Figure 2

Fiche individuelle 2

Occupation des proches	
Occupation du père	
Occupation de la mère	
Occupation des frères/soeurs	

Figure 3

Fiche individuelle 3

Le rapport à la formation et l'insertion professionnelle	
Lieu de la formation	
Années de la formation (Début / fin)	
Raisons qui ont poussé vers cette formation	
Lien entre la formation et le milieu de travail	
Plus grande faiblesse de la formation vs l'insertion professionnelle	
Plus grande force de la formation vs l'insertion professionnelle	
Commentaires autres	

Figure 4

Fiche individuelle 4

Le processus d'embauche et l'insertion professionnelle	
Année de l'entrevue	

Cote donnée à l'entrevue	
Les conditions de l'entrevue (ambiance, climat, etc.)	
Comment l'entrevue a été vécue / perçue (positive/négative)	
Le rapport de l'enseignant vs le processus d'embauche en général (du cv à l'embauche)	
Rapport avec la liste de priorité et l'attribution des contrats et des postes	
Difficultés rencontrées dans le processus d'embauche	
Commentaires autres	

Figure 5

Fiche individuelle 5

L'entrée dans le milieu professionnel	
Facilité d'approche et de contact de l'enseignant en général	
Débrouillardise de l'enseignant face aux nouveaux défis	
Difficulté de la tâche vs insertion professionnelle	
Est-ce que la CSRN met en place des éléments favorisant l'insertion des enseignants non permanents ?	
Est-ce que les écoles mettent en place des éléments / l'insertion des enseignants ?	
Est-ce que le syndicat a mis en place des	

moyens pour favoriser l'insertion?	
Commentaires autres	

Figure 6

Fiche individuelle 6

Rapports au travail et insertion professionnelle	
Avec les autres enseignants	
Avec le personnel de direction	
Avec le syndicat	
Avec les élèves	
Avec les parents	
Avec le personnel de soutien non enseignant	

Figure 7

Fiche individuelle 7

Profil général	
Âge	
Statut civil	
Lieu de naissance	
Enfant(s)	
Religion	
Loisirs	
Groupe ethnoculturel	

Les informations transcrites sur les différentes fiches utilisées représentent une version simplifiée des réponses fournies par nos informateurs lors de nos entrevues. Par juxtaposition des fiches, elles procurent une vue tridimensionnelle des données recueillies, conduisant à l'élaboration d'un modèle de base.

4.3.1 Le profil personnel de l'enseignant

Notre échantillon de recherche se compose de sept enseignants, tous issus de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Il s'agit de trois hommes et quatre femmes qui sont tous âgés entre 24 et 34 ans. L'âge moyen de nos informateurs est de 29 ans. Tous les enseignants interrogés sont en couple, mais seulement deux d'entre eux sont mariés. Les autres sont soit conjoints de fait (4/7) ou soit en union libre (1/7). De ces six enseignants, la moitié a des enfants. Ils ont en moyenne 2 enfants par couple.

La provenance de nos informateurs est assez variée. Seulement un des informateurs est né à Rouyn-Noranda. Par contre, plus de la moitié d'entre eux proviennent de la région de l'Abitibi-Témiscamingue (4/7) et les autres sont de l'extérieur de la région (2/7). Tous nos répondants nous ont admis avoir été baptisés à l'Église catholique romaine, mais aucun d'entre eux ne se déclare pratiquant. Tous nos informateurs sont de nationalité québécoise de souche.

Les enseignants interrogés lors de cette recherche partagent des loisirs relativement semblables. Les activités les plus populaires chez nos répondants sont en premier lieu la lecture. Viennent ensuite les activités extérieures comme la randonnée en forêt, la raquette et la pêche. Finalement, plusieurs affectionnent aussi les sports d'équipe comme le soccer et le hockey. Ces deux activités obtiennent la cote auprès de plus de la moitié d'entre eux.

4.3.2 Le profil professionnel de l'enseignant

Tous nos informateurs ont suivi une formation complète au baccalauréat en enseignement secondaire. Les enseignants questionnés ont ainsi entre une et onze années d'expérience pour la CSRN, pour une moyenne de six années d'expérience. De plus, l'un d'entre eux avait également cumulé deux années d'expérience dans une autre commission scolaire avant de travailler pour la CSRN.

Les enseignants interrogés sont très polyvalents. Ils ont occupé en moyenne deux champs d'enseignement différents depuis le début de leur carrière. Le nombre de champs d'enseignement différents occupés par nos répondants oscille entre un et cinq. Nos informateurs ont aussi touché à plusieurs niveaux d'enseignement différents dans les écoles secondaires de la ville de Rouyn-Noranda. Ils ont enseigné en moyenne à trois niveaux différents. Un seul d'entre eux n'avait fait qu'un seul niveau, trois d'entre eux avaient touché à 3 niveaux et finalement deux ont enseigné à tous les niveaux du secondaire. Ils sont situés en moyenne sur l'échelon salarial numéro sept, allant du troisième au quinzième échelon sur un total de dix-sept.

Nos informateurs ont choisi la profession enseignante pour trois raisons principalement. Deux d'entre eux l'ont choisi car ils aiment le rôle de l'enseignant dans une classe, comme par exemple faire apprendre aux jeunes, expliquer devant la classe, etc. Deux autres informateurs se sont laissés tenter dans cette profession par les conditions de travail et l'horaire des professeurs. Finalement, les trois derniers ont avoué que c'était grâce à l'inspiration d'un enseignant du secondaire s'ils avaient choisi de faire ce métier. Ils sont également très fiers d'exercer ce métier (5/7). De tous nos informateurs, seulement un d'entre eux n'en dégage pas de fierté, tandis qu'un autre est mitigé sur le sujet. Quand on leur demande s'ils recommanderaient à leurs propres enfants de devenir enseignants, la très grande majorité (6/7) est d'avis que oui, mais tous avec leurs propres réserves différentes. Les principales réserves sont reliées la dégradation

des conditions de travail et du manque de reconnaissance de la profession enseignante.

4.3.3 Occupation des proches

L'origine socioéconomique de nos informateurs est très homogène. Ils sont presque tous issus d'une famille où le père a travaillé dans le milieu ouvrier (5/7), principalement comme journalier, travailleur de la construction ou bûcheron. Du côté de la mère, elles travaillent toutes dans le domaine des services. Quatre d'entre elles sont dans le secteur médical, et les trois autres travaillent dans les services comme cuisinière, serveuse et caissière. Trois de nos informateurs sont enfants uniques. Pour les autres, tous les frères et sœurs sont détenteurs d'un diplôme professionnel, collégial ou universitaire.

4.3.4 Le rapport à la formation et l'insertion professionnelle

La très grande majorité des informateurs (6/7) a complété ses études à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), le sixième ayant fait ses études à l'Université de Montréal. Ils ont tous suivi leur formation entre 1999 et 2013. La plupart des répondants (4/7) qui ont choisi de faire leur formation à l'UQAT l'ont fait pour ne pas avoir à quitter la région, leur famille et leur cercle social. Deux autres ont avoué qu'il s'agissait d'une sorte de hasard de la vie, de circonstances événementielles et par le stress de la vie dans les grands centres. Finalement, le dernier, lui, souhaitait sortir la région afin de découvrir un grand centre et du même coup connaître un nouveau milieu.

Nous avons ensuite cherché à savoir quel était leur rapport avec la formation universitaire qu'ils avaient reçue en lien avec leur insertion professionnelle. Tous les informateurs ont répondu qu'il manque de lien entre la formation

suivie et la réalité du milieu de travail. La majorité d'entre eux (4/7) ose même comparer la partie pédagogie de la formation à du « pelletage de nuages ». La plupart considère que les cours suivis en pédagogie lors du baccalauréat manquent de pertinence, de concret et d'utilité une fois dans le milieu de travail (4/7). Le seul point positif qui est ressorti en lien avec la formation universitaire se situe en rapport avec l'utilité et de l'appréciation des stages dans le milieu de travail, selon quatre d'entre eux. Ils ont également affirmé que le contact avec le maître associé et ses collègues dans le milieu de stage aide beaucoup à l'apprentissage.

Si nous nous attardons plus spécifiquement à la problématique de l'insertion professionnelle, plusieurs enseignants (4/7) ont répondu qu'il manque d'informations sur les débuts dans la profession enseignante, ainsi que sur son fonctionnement général. Les autres considèrent qu'il manque cruellement de cours de gestion de classe, ainsi que de planification générale de la routine enseignante (2/7). De plus, en leur demandant s'ils avaient d'autres commentaires à formuler sur leur rapport à la formation, certains enseignants (2/7) ont parlé du manque de qualification de certains pédagogues de l'UQAT dans le cadre du baccalauréat (2/7). D'autre ont également ajouté que le baccalauréat manque d'informations sur les conditions de travail et les étapes en début de carrière (2/7), laissant les étudiants dans l'ignorance face à la situation de précarité vécue à la CSRN. Finalement, un dernier a ajouté que la qualité des cours offerts lors du baccalauréat souffre de l'éloignement de l'UQAT par rapport aux autres grands centres, ce qui a pour effet de causer un manque de personnel compétent (1/7).

4.3.5 Le processus d'embauche de la CSRN

Lorsqu'on leur demande de parler de leur processus d'embauche à la CSRN, tous les enseignants ont réagi avec émotion et avec un certain

sentiment de rancœur et de malaise face à la situation. Personne n'est resté indifférent à ces questions.

D'abord, tous les enseignants interrogés ont fait leur entrevue de sélection à la commission scolaire, entre 2003 et 2013. Pour ce qui est de la cote qui leur est accordé après l'entrevue et qui détermine le type de contrats qu'ils peuvent obtenir par la suite, trois ont obtenu A, les rendant admissibles à un poste ou un contrat temps plein. Ensuite, deux ont obtenu un B, les rendant admissibles à des contrats temps plein ou temps partiel et deux ont obtenu C, les rendant admissibles à de la suppléance et de courts contrats. La moyenne de la cote obtenue par nos informateurs est donc de B. La majorité des répondants (4/7) ont déclaré que l'ambiance lors de l'entrevue était mauvaise, la trouvant principalement froide, distante et impersonnelle. Cette ambiance étant causée par un rapport négatif des personnes représentant l'autorité durant l'entrevue. Deux personnes ont trouvé qu'il y régnait une bonne ambiance, et une autre a considéré que l'ambiance était passablement détendue, sans plus. Ce sont les trois enseignants ayant le plus d'ancienneté qui ont répondu ainsi. Questionnés sur leur sentiment à la sortie de l'entrevue, la majorité (4/7) ont ressenti une perception négative de l'entrevue en général et de leur performance, deux ont eu une perception positive et un dernier était indifférent à sa sortie de l'entrevue, car il se doutait déjà du résultat avant même d'y entrer, croyant que les dés étaient pipés, que la décision du comité d'entrevue était déjà déterminée avant même qu'elle ait eu lieu.

Nous leur avons ensuite demandé comment ils avaient trouvé le processus d'embauche du moment où on allait porter notre curriculum vitae jusqu'au premier contrat dans une école. La plupart (5/7) considère que le tout s'est fait simplement et facilement, tandis que les autres (2/7) ont vécu la situation avec un certain stress en dénotant un manque d'encadrement et d'explications des règles de fonctionnement à suivre. Un malaise s'est ensuite installé avec tous les enseignants interrogés lorsque questionnés sur leur rapport avec la liste de priorité d'emploi et d'attribution des postes.

Cette liste de priorité cause un certain stress à chacun d'entre eux. Tous sont de l'avis que la liste est un mal nécessaire au bon fonctionnement de l'attribution des emplois, mais ils sont aussi de l'avis que plusieurs problèmes en découlent. Ils sont par contre tous d'avis qu'il s'agit de la règle à suivre et que nous devons nous y conformer, en s'y résignant comme les autres l'ont fait avant eux.

Lorsqu'on leur demande quelle a été la plus grande difficulté rencontrée lors du processus d'embauche de la CSRN, les opinions varient. L'élément qui fait consensus est que tous ont vécu des difficultés à un moment ou un autre dans leur carrière avec le processus d'embauche de la CSRN. Certains considèrent que leur plus gros problème découle de l'entrevue et l'attribution de la cote qu'ils jugent trop subjective et sans fondement (2/7). D'autres soulignent la précarité et l'incertitude dans les premières années en étant contractuel comme principale barrière à l'insertion professionnelle (2/7). Finalement, les autres dénoncent le phénomène de la supplantation par les enseignants plus jeunes et les changements dans les règles d'attribution des postes et des contrats dans les différents champs d'enseignement par la commission scolaire au cours des dernières années (3/7).

4.3.6 L'entrée dans le milieu professionnel

L'entrée dans le nouveau milieu de travail est une étape majeure de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents. Lorsque nous avons demandé à nos informateurs comment ils se perçoivent à leur entrée dans le milieu, certains des répondants ont jugé qu'ils se considèrent proactifs dans leur nouveau milieu de travail (3/7), n'hésitant pas à aller vers les autres et à faire les démarches pour tenter de s'intégrer. Trois d'entre eux se considèrent un peu plus indépendants, mais tout de même capables d'être facilement coopératifs avec les autres acteurs du milieu et finalement, un seul d'entre eux se décrit comme plutôt timide et réservé. Lorsqu'il est

temps de s'auto-évaluer sur leur niveau de débrouillardise face aux imprévus et à l'inconnu, tous les informateurs ont répondu qu'ils se prétendent plutôt débrouillards et se considèrent en mesure de s'adapter aux différentes situations qui se posent dans le monde de l'enseignement.

Le meilleur exemple de cette adaptation est en lien avec la complexité de la tâche enseignante ou du type de contrat détenu. La majorité des enseignants questionnés (5/7) considèrent que la complexité de la tâche peut avoir une influence sur l'insertion, car elle détermine le temps disponible à l'enseignant pour échanger avec les autres acteurs du milieu. De leur côté, certains (2/7) considèrent que les changements de salle de profs, d'école, de matière et de niveau à enseigner vont nuire à l'insertion professionnelle. Tous sont de l'avis pour dire que le nombre de niveaux différents, le nombre de matières différentes et le pourcentage de tâches ont une influence sur le temps libre dont l'enseignant dispose pour tisser des liens avec les autres membres de l'équipe école.

Lorsque nous avons questionné nos informateurs sur les moyens mis en place par la commission scolaire pour favoriser l'insertion professionnelle de ses nouveaux employés, la très grande majorité (6/7) a avoué qu'elle considérerait qu'elle n'avait absolument rien fait en ce sens. La seule personne à différer de cette affirmation a fait mention du cocktail de la rentrée qui s'effectue chaque année et où tous les enseignants de la CSRN sont invités. Elle considère que cet événement pouvait faire partie d'une démarche d'intégration des enseignants non permanents, même si le résultat n'est vraiment pas significatif à ses yeux.

Outre le manque de mesures mises en œuvre par la commission scolaire, les réponses les plus virulentes et négatives ont été envers le bureau syndical du Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT). À la question portant sur les moyens mis en place par le syndicat pour favoriser l'insertion professionnelle de ses nouveaux membres, tous sauf une personne (6/7) sont d'accord pour dire que le

syndicat ne fait absolument rien pour aider les enseignants non permanents en début de carrière et que les représentants syndicaux ne sont pas proactifs envers leurs nouveaux membres. Ils sont de l'avis que les enseignants non permanents manquent d'informations sur leur syndicat et qu'ils doivent eux-mêmes faire des démarches envers d'autres enseignants afin de pouvoir obtenir des informations sur leurs représentants syndicaux et la convention collective. Seule une personne ayant plus de 6 ans d'ancienneté a noté que le syndicat a été proactif et présent lors de ses premiers pas dans le milieu scolaire, principalement car elle était en contact régulier avec des délégués dans sa salle des enseignants.

Finalement, quand nous avons demandé à ces enseignants si les écoles mettent en place des éléments pouvant favoriser l'insertion des enseignants, nos informateurs ont semblé plus positifs dans leurs réponses. Mis à part les différents événements types comme des « 5 à 7 » qui sont réalisés à quelques reprises dans l'année dans les deux écoles secondaires, certains enseignants nous ont parlé de l'initiation des enseignants non permanents à l'école La Source (2/7). Cette initiative permet aux nouveaux arrivant de l'école de prendre contact entre eux et d'organiser une activité sociale dans l'école afin d'avoir l'opportunité d'interagir avec les autres membres de l'école. D'autres nous ont fait part de l'initiative des déjeuners des nouveaux membres du personnel avec la direction quelques fois dans l'année à l'école d'Iberville, ainsi que d'un nouveau système de mentorat qui est nouvellement mis en place (4/7). Le dernier répondant a plutôt parlé des initiatives personnelles de différents enseignants n'étant pas directement reliées avec l'école ou son administration. Même si tous s'entendent pour dire qu'il y a effectivement quelques éléments mis en branle pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux arrivants, ils sont aussi de l'avis qu'il pourrait y en avoir plus et que les résultats des activités déjà mises en place sont pour le moins mitigés.

4.3.7 Rapport au travail et insertion professionnelle

Cette dernière série de questions portait sur les rapports au travail de l'enseignant non permanent avec les différents acteurs du monde scolaire. Nous avons cherché à savoir si les relations avec différentes catégories de personnes pouvaient favoriser, ou à l'inverse, nuire au processus d'insertion professionnelle de l'enseignant non permanent.

Tout d'abord, tous sont d'avis que le rapport avec les autres enseignants est important pour favoriser l'insertion de l'enseignant non permanent, et ce à différents degrés. Que ce soit pour favoriser une ambiance de travail agréable au travail, ou simplement pour être en mesure de demander de l'aide ou des conseils, il est important selon nos informateurs d'entretenir une bonne relation avec les collègues, même si cela ne veut pas dire de devenir très proche d'eux non plus. Par contre, elle n'est pas la plus importante à entretenir, car une très grande majorité (5/7) considère que c'est la relation avec les élèves qui favorisera le plus une bonne insertion dans son milieu de travail. Ils considèrent que c'est principalement avec eux que les enseignants passent le plus de temps. La relation entretenue avec les directions d'école est celle qui a obtenu les réponses les moins consensuelles de nos trois premières catégories de questions. Certains sont de l'avis que la relation avec les directions d'école n'aide pas du tout ou peut même nuire à l'insertion (2/7). Ils sont de l'avis que la réputation qui les précède à leur arrivée dans une école peut venir influencer le jugement fait par la direction avant même qu'elle ait rencontré l'enseignant non permanent. D'autres la jugent essentielle à l'insertion, surtout en début de carrière, pour obtenir des contrats avant que l'on adhère à la liste de priorité et de rappel (2/7). Finalement, les autres sont plutôt indifférents et croient que la relation entretenue avec les directions n'a pas d'influence sur la facilité d'insertion dans un milieu de travail (3/7).

Pour ce qui est de la relation pouvant se développer avec les parents, la plupart des informateurs (4/7) constate que ce rapport a une influence qui peut être autant positive que négative, principalement envers la confiance de l'enseignant en ses capacités à exercer le métier. De son côté, les autres (3/7) sont indifférents et jugent inutile le rapport avec les parents et la facilité d'insertion professionnelle, qu'il soit bon ou mauvais.

Finalement, quand on leur demande de réfléchir à leur rapport avec le personnel non enseignant qui partage le milieu scolaire, certains (3/7) considèrent la secrétaire comme la personne la plus importante pour le l'enseignant non permanent en début de carrière, principalement dû à son contrôle et son influence sur la distribution de la suppléance. D'autres (2/7) soulignent que les intervenantes (psychoéducatrices, travailleuses sociales) travaillent trop pour l'élève au détriment des enseignants et peuvent nuire à l'insertion des non permanents, en lui apportant plus de problèmes que de solutions. L'intervenant travaille en opposition avec les enseignants en prenant des décisions centrées uniquement sur le bien de l'élève, même si cette situation peut nuire à l'enseignant. Une autre personne croit que les techniciens (informatiques, de laboratoire, etc.) ont aussi une importance, car ils ont une influence directe sur différents aspects de ses cours.

Finalement, un dernier considère que le personnel de soutien n'a pas d'influence sur son insertion professionnelle dans le milieu.

4.3.8 Modèle de base à l'aide de l'analyse structurale

À la suite de l'analyse structurale tirée des entrevues effectuées avec nos informateurs, nous sommes maintenant en mesure de créer un modèle de base regroupant la moyenne des réponses de nos informateurs ainsi que les éléments qui font le plus l'unanimité sur leur rapport à l'insertion professionnelle en tant que enseignants non permanents.

L'enseignant non permanent à la C.S.R.N. est âgé d'environ 29 ans, provient majoritairement de l'extérieur de Rouyn-Noranda et il vit en couple. Il est d'origine caucasienne « québécoise » et de religion catholique, mais n'est pas pratiquant. Ses loisirs sont principalement la lecture, ainsi que les activités extérieures et d'équipes.

Il possède un baccalauréat en enseignement secondaire et a environ 6 ans d'expérience au sein de la commission scolaire. Il a occupé en moyenne 2 champs d'enseignement différents durant sa carrière et a enseigné en moyenne sur trois niveaux scolaires différents. Le jeune enseignant est également situé sur l'échelon salarial n° 7. Il exerce une grande fierté en exerçant son métier et apprécie son rôle de maître devant une classe, ainsi que ses conditions de travail et sa plage horaire.

Sur le plan familial, l'enseignant non permanent moyen est issu de la classe ouvrière. Son père pratique généralement un métier de journalier et sa mère travaille dans le domaine des services à la population. Du côté de ses frères et sœurs, même s'il a 50 % des chances d'être enfant unique, on constate que s'il en possède, ils sont titulaires d'un diplôme complété de niveau collégial ou universitaire.

Le jeune praticien a fait ses études du baccalauréat à l'UQAT, et a fait ce choix car il ne voulait pas quitter la région pour rester proche de son cercle social et de sa famille. Il considère qu'il manque de liens entre la formation universitaire obtenue et la réalité du milieu enseignant. Il qualifie la formation reçue comme étant du « pelletage de nuage », et que seuls les stages ont eu de la pertinence à ses yeux en lien avec l'apprentissage de la profession enseignante. Il est de l'avis qu'il manque d'informations et d'explications sur les débuts dans la profession et ses mécanismes de fonctionnement. Il croit également que la formation universitaire manque de cours de gestion de classe et de planification de la tâche enseignante. De plus, il constate que

l'enseignant en formation manque d'informations sur les conditions d'embauche, de travail et sur les étapes à suivre en début de carrière dans l'enseignement.

Lors de son entrevue d'embauche pour la CSRN, il a obtenu la cote B. Il a trouvé que l'atmosphère générale de l'entrevue était froide, impersonnelle et distante. Le nouveau finissant a aussi eu une perception négative de l'entrevue, autant au niveau du fonctionnement que de sa performance globale. Il trouve l'ensemble du processus d'embauche simple à comprendre, mais stressant et pénible en général. Il a un rapport très émotif avec la liste de priorité d'attribution des postes et des contrats. Même s'il reconnaît qu'elle est un mal nécessaire, il considère qu'elle comporte plusieurs problèmes, principalement quand les règles changent en cours de route. L'enseignant non permanent a vécu des difficultés dans son processus d'embauche et est émotif quand il en parle, car il ressent une certaine impuissance face à la situation. Il est aussi habité par un rapport négatif avec le processus d'embauche et la situation des enseignants précaires à la commission scolaire.

L'enseignant non permanent est facile d'approche et proactif à son arrivée dans un nouveau milieu d'enseignement. Il se considère débrouillard et n'a pas peur de relever de nouveaux défis, peu importe les délais nécessaires. Il juge que la complexité de la tâche éducative obtenue lors de l'attribution de son contrat peut avoir une influence autant positive que négative sur son insertion professionnelle, car elle détermine le temps disponible à l'enseignant pour échanger et tisser des liens avec les autres acteurs du milieu. Il est d'avis que plus la tâche est complexe et difficile, plus l'enseignant non permanent aura de la difficulté à s'intégrer à son milieu.

Le jeune enseignant constate que la CSRN ne met rien en œuvre pour aider l'insertion professionnelle de ses enseignants non permanents. Bien que les écoles d'Iberville et La Source en fassent plus pour tenter d'aider l'insertion

de ses nouveaux membres du personnel, le jeune enseignant constate que cela est sans réels résultats, malgré les bonnes intentions et les initiatives mises en place.

De plus, il constate que le syndicat ne fait absolument rien pour aider les enseignants non permanents en début de carrière. Il trouve les délégués et membres de l'exécutif syndical invisibles et ne les trouve pas proactifs dans leurs démarches envers les enseignants non permanents.

Le jeune maître considère que le rapport avec les autres enseignants est important pour favoriser son insertion dans un nouveau milieu de travail, car il aide à créer une bonne ambiance et une dynamique de travail agréable lors de ses présences dans la salle des enseignants ou dans les corridors.

Il considère aussi que le rapport avec la direction est important seulement en début de carrière pour l'obtention de contrats avant d'être sur la liste de priorité. Par la suite, la relation peut être positive ou négative sans être essentielle à son épanouissement personnel dans l'école.

Il croit que la relation avec les élèves est celle qui favorise le plus l'insertion professionnelle, car ce sont avec eux que l'enseignant passe le plus de temps dans sa journée. Il est de l'avis que la relation avec les élèves peut ainsi aider l'insertion professionnelle, où à l'inverse, lui nuire grandement.

Il constate que la relation avec le syndicat n'aide en aucun cas son entrée dans le milieu scolaire, par son absence et son manque de proactivité. Tout comme avec les élèves, il constate que les parents peuvent influencer l'insertion de façon positive ou négative, surtout au premier cycle. Par contre, il considère cette relation beaucoup moins importante que celle établie avec les élèves.

Finalement, du côté du personnel non enseignant qu'il fréquente à l'intérieur

de l'établissement scolaire, il considère que la secrétaire est la personne non enseignante la plus importante dans une école en début de carrière, principalement pour obtenir de la suppléance et des informations spécifiques sur le fonctionnement de l'établissement. L'enseignant non permanent n'a pas une bonne relation avec les intervenantes de son milieu car elles travaillent seulement pour l'élève sans se soucier de l'enseignant. Cette situation peut nuire à ses conditions d'insertion professionnelle car il ne se sent pas épaulé dans ses démarches face aux élèves problématiques dans sa classe.

Tableau I

Modèle de base issu de notre échantillon d'informateurs

THÉMATIQUES	ENSEIGNANT NON PERMANENT DE LA C.S.R.N. MOYEN ISSU DE NOTRE ÉCHANTILLON
Profil personnel	A environ 29 ans; provient de l'extérieur de Rouyn-Noranda; vit en couple; catholique non pratiquant; caucasien francophone; aime la lecture et le sport.
Profil de l'enseignant	Possède un bacc. en enseignement; environ 6 ans d'expérience; occupe en moyenne 2 champs d'enseignement différents; enseigne en moyenne sur 3 niveaux différents; est à l'échelon salarial #7; est fier de son métier et de son rôle de maître devant la classe.
Occupation des proches	Issu d'une famille où le père est issu du milieu ouvrier et la mère issue du domaine des services à la population. Les frères et sœurs sont tous diplômés.
Rapport entre la formation et l'insertion	Formation à l'UQAT; pour ne pas avoir à quitter la région; manque de lien entre la formation et la réalité du milieu; seuls les stages apportent du concret et de la pertinence; considère les cours de pédagogie comme du « pelletage de nuage »; manque d'explications sur les débuts dans la profession et son fonctionnement; manque de cours de gestion de classe et de

	planification de la tâche enseignante; manque d'informations sur les conditions de travail et les étapes en début de carrière.
Le processus d'embauche de la C.S.R.N.	A obtenu la cote B en moyenne; l'atmosphère de l'entrevue était froide/impersonnelle/distante; perception négative de l'entrevue; trouve que le processus d'embauche est simple mais stressant et pénible; que la liste de priorité est un mal nécessaire mais qu'elle comporte plusieurs problèmes; a vécu des difficultés avec le processus d'embauche; tous sont émotifs et touchés par un rapport négatif face au processus d'embauche.
L'entrée dans le milieu professionnel	L'enseignant non permanent est facile d'approche et proactif à son arrivée dans le milieu; se considère débrouillard; la complexité de la tâche peut avoir une influence sur l'insertion car elle détermine le temps disponible à l'enseignant pour échanger avec les autres acteurs du milieu; la C.S.R.N. ne met rien en place pour aider l'insertion des enseignants non permanents et les écoles en font un peu mais sans réel résultats malgré les intentions; le syndicat ne fait absolument rien pour les enseignants non permanents; ne sont pas proactifs.
Le rapport au travail et l'insertion professionnelle	Le rapport avec les autres enseignants est important pour favoriser l'insertion; celui avec la direction est important seulement en début de carrière pour l'obtention de contrats avant d'être sur la liste de priorité; la relation avec les élèves est celle qui favorise le plus l'insertion professionnelle; la relation avec le syndicat n'aide en aucun cas l'insertion; les parents peuvent influencer l'insertion de façon positive ou négative, surtout au premier cycle; considère que la secrétaire est la personne non enseignante la plus importante dans une école en début de carrière pour la suppléance; n'a pas une bonne relation avec les intervenantes car ils travaillent seulement pour l'élève sans se soucier de l'enseignant.

4.4 Interprétation des résultats à l'aide de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale

La méthode situationnelle phénoménologique et structurale nous permet ensuite de faire une deuxième analyse de nos données de recherches, en

nous attardant plus spécifiquement sur les récurrences, les similitudes et les singularités des réponses de nos informateurs. Il ne s'agit donc pas de faire un calcul précis du nombre des enseignants qui ont eu des difficultés ou de la facilité dans leur insertion professionnelle, mais plutôt de faire ressortir les éléments clés issues la mise à plat des résultats lors de notre analyse structurale (Paillé et Mucchielli, 2003).

La méthode situationnelle phénoménologique et structurale permet ainsi une analyse qui tient compte de façon cohérente de la pluralité des discours entendus chez les enseignants non permanents de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Comme l'accomplissement ultime de l'insertion professionnelle pour ces enseignants est l'obtention d'un poste et d'une permanence, nous nous en sommes servis comme balise pour déterminer la finalité et la réussite de leur insertion professionnelle.

L'analyse phénoménologique regroupe ainsi les enseignants non permanents et leur rapport face à l'insertion professionnelle en trois catégories distinctes. Nous remarquons que le genre des enseignants interrogés n'affecte en aucun cas la catégorisation de nos différents regroupements. Nous retrouvons d'abord un premier groupe : les enseignants pessimistes (2/7) qui ressentent une frustration et un sentiment de colère face à leur insertion professionnelle. Il y a ensuite le deuxième groupe : celui des enseignants résignés (4/7) qui ont appris à accepter le processus d'insertion professionnelle malgré les difficultés. Finalement nous retrouvons un dernier groupe : celui des enseignants indifférents (1/7) qui ne se sentent pas ou peu affectés par leur insertion professionnelle.

4.4.1 Premier groupe : «Les enseignants pessimistes face à leur insertion professionnelle»

Les deux premiers informateurs qui forment notre premier groupe démontrent un certain défaitisme face à tout le processus d'insertion

professionnelle. Ces deux enseignants ont tous les deux relativement la même ancienneté (plus ou moins 5 ans), et sont dans une situation particulière. Ils n'ont pas encore cumulé assez d'ancienneté dans le champ de travail des enseignants pour espérer atteindre la permanence dans un avenir proche. Mais ils sont par contre conscients de la plupart des règles et du fonctionnement de leur champ de travail. Ils constatent donc que cette situation est hors de leur contrôle.

Ils sont très critiques envers la situation vécue dans leur milieu de travail, et du même coup découragés, car ils ne semblent pas voir la lumière au bout du tunnel en lien avec l'obtention d'un poste et d'une permanence. Ils sont très négatifs envers les différentes étapes de l'insertion professionnelle. Ces enseignants considèrent que leur formation ne leur a pas donné les outils nécessaires à la bonne réussite de leur insertion dans le champ de travail des enseignants. Ils sont aussi de l'avis que les règles mises en place par la commission scolaire sont injustes et qu'elles défavorisent la réussite de leur insertion professionnelle. Ils n'ont pas encore incorporé dans le cadre de leur processus d'insertion professionnelle les règles mises en place et se sentent impuissants face à leur avenir dans cette profession au sein de la CSRN.

Comme Bourdieu (1980) l'interpréterait, ils ne sont pas en mesure de jouer selon les règles du jeu, même s'ils connaissent les enjeux et les mécanismes mis en branle dans leur champ de travail en vue d'obtenir un poste et une permanence. Ils refusent d'accepter le système établi et ne s'adaptent pas pour être en mesure d'y fonctionner selon les balises mises en place.

Par contre, selon Bonnewitz (2002), ces agents sociaux sont de plus en plus conscients que leur champ de travail est d'abord un système de positions. Ils tentent donc d'utiliser des stratégies et des mécanismes au sein du champ, sans pour autant en être capables. Ils se sentent dépassés par les événements qu'ils jugent hors de leur contrôle. Cette situation cause de la

colère et de la frustration, car il n'est pas encore de leur capacité à accepter les règles et du même coup de pouvoir s'y adapter. La réussite de leur insertion professionnelle est donc directement déterminée par le façonnement de leur comportement face au champ de travail, jusqu'au jour où ils seront pleinement conscients des règles mises en place et qu'ils seront prêts à les accepter et à y consentir les efforts nécessaires pour les accomplir.

Comme l'explique Pinto (2002), l'agent social doit croire au système de valeurs et aux enjeux spécifiques qu'un champ propose afin de pouvoir s'y intégrer. Ces enseignants vivent donc un moment de rupture face à leur rapport au champ des enseignants. Ils aiment leur métier, mais hésitent à pleinement s'investir dans l'acceptation des règles et des enjeux mis en place pour y être pleinement intégrés. Ils se demandent si cet investissement en vaut réellement la peine en pesant le pour et le contre de leur situation.

Bref, nous sommes de l'avis que ces informateurs sont à la croisée des chemins dans leur carrière d'enseignant. Ils devront donc choisir entre l'acceptation de leur situation pour ainsi mieux avancer dans leur processus d'insertion professionnelle, ou feront partie des enseignants qui quittent la profession au cours des premières années de leur carrière.

4.4.2 Deuxième groupe : «Les enseignants résignés face à leur insertion professionnelle »

La majorité de nos informateurs (4/7) se situe dans ce deuxième groupe, c'est-à-dire celui des enseignants qui se sont résignés face à leur insertion professionnelle, en ayant accepté que les débuts dans le milieu de l'enseignement peuvent être longs et difficiles. Ils sont donc conscients des difficultés pouvant être vécues durant cette situation et sont prêts à y jouer selon les règles du jeu propres à leur champ d'activité. Ils ont vécu et vivent

encore des moments de difficultés dans les étapes de leur insertion professionnelle, mais ils sont convaincus que le pire est derrière eux et qu'ils verront bientôt l'aboutissement de ces années difficiles et obtiendront bientôt leur poste permanent. Ce sont principalement les enseignants qui possèdent le plus d'ancienneté et qui ont le plus d'expérience dans le milieu de travail. Ils sont tous passés à un moment ou à un autre de leur carrière par la phase de pessimisme du premier groupe, mais ils ont appris avec les années à incorporer les règles, les conditions de travail et le fonctionnement général de leur champ de travail. Grâce à cette acceptation, ils vivent mieux leur rapport avec le champ des enseignants et sont plus optimistes face à leur avenir dans la profession.

Tel qu'expliqué par Bourdieu (1980), ces enseignants font preuve de sens pratique et de sens du jeu. Ils ont appris à jouer selon les règles et à les respecter, même s'ils ne sont pas toujours en accord avec leur application et leur fonctionnement. Ils acceptent donc de s'investir afin de bien réussir leur insertion professionnelle. Par contre, ils ont tous vécu, à un moment ou un autre de leur carrière, le même sentiment de pessimisme que les informateurs du premier groupe. La différence se situe dans le fait qu'ils sont maintenant passés à une autre étape dans leur processus d'insertion professionnelle.

Toujours selon Bourdieu (ibid), leur habitus a été conditionné par leur rapport au champ de travail des enseignants grâce à un nombre d'années élevé dans le milieu (entre 5 et 11 ans). La structure du champ a ainsi modelé et adapté leur habitus, ce qui leur a permis de mieux maîtriser les actions nécessaires à poser pour leur permettre d'atteindre un niveau acceptable de respect face aux règles établies. Le champ les a donc modelés à vivre selon ses règles, et la capacité d'adaptation de leur habitus leur a permis de passer par-dessus les étapes les plus difficiles et de s'investir pleinement dans leur processus d'insertion professionnelle.

Pour conclure avec l'analyse de ce deuxième groupe, nous pouvons interpréter que ces enseignants se sont résignés à accepter la situation vécue, car ils savent qu'elle est incontrôlable et qu'il s'agit d'un processus obligatoire pour l'obtention de la permanence. Leur nombre d'années d'expérience plus élevé leur a permis d'apprendre à mieux connaître leur champ de travail, et de comprendre ses enjeux afin de s'y intégrer. Ils sont donc en voie de réussir leur insertion professionnelle dans le milieu, principalement en lien avec le temps effectué dans leur pratique.

4.4.3 Troisième groupe : «Les enseignants indifférents face à leur insertion professionnelle»

Finalement, le dernier groupe est composé d'un seul individu qui est relativement indifférent face à son processus d'insertion professionnelle au sein de la commission scolaire. Cet enseignant est conscient des difficultés qui ont été vécues et qui le seront aussi lors des autres étapes de son insertion professionnelle, mais il ne s'en laisse pas imposer.

Il accepte la situation vécue sans y accorder une importance particulière, fort probablement car il est celui ayant le moins d'ancienneté et le moins d'expérience dans le champ de travail des enseignants. Malgré le fait qu'il ait pu vivre certains manquements en lien avec sa future insertion professionnelle lors de sa formation et des difficultés de son processus d'embauche, il n'est donc pas encore totalement conscient des différentes situations irritantes qui peuvent être vécues lors de l'insertion professionnelle, comme les autres informateurs ayant une plus grande expérience dans le champ de travail des enseignants.

Comme pourrait le constater Bourdieu (1992), cet agent social n'est donc pas encore conscient et interpellé par les différentes règles et les enjeux spécifiques de son nouveau champ d'activité. Aussi, il n'est pas pleinement interpellé par la situation, car il manque encore de connaissances et

d'expérience dans le milieu. Son habitus peut aussi y être pour quelque chose, car l'ensemble de ses conditions objectives et subjectives qui forment cet agent social peut le rendre plus indifférent à la situation vécue. Ainsi, nous sommes de l'avis que cet enseignant vit la première étape de son insertion professionnelle. Il risque fort bien, sans qu'il s'agisse d'une fatalité, de devenir un enseignant plus pessimiste et ensuite, un enseignant résigné à la situation. Il serait intéressant de pouvoir vérifier si les réponses de cet enseignant seraient différentes dans cinq ou dix ans, car il aurait peut-être une opinion différente sur la situation avec une plus grande expérience dans le champ des enseignants.

4.5 Discussion sur les résultats

L'insertion professionnelle est une étape importante dans l'accomplissement et l'épanouissement d'un employé dans son nouveau champ d'activité. Il s'agit d'un passage obligé dans chaque corps de métier, qui détermine souvent la continuité, ou la rupture, avec le champ du nouvel agent social et de son cheminement de carrière. Quand nous nous attardons aux mécanismes de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents, nous pouvons constater qu'il peut différer des autres champs d'activités, car le champ de travail des enseignants possède des particularités, des règles, des méthodes et des enjeux qui lui sont spécifiques. C'est en étudiant ces particularités que nous avons constaté que tous nos répondants ont déclaré avoir eu, à un moment ou un autre de leur cheminement de carrière, des difficultés avec leur insertion professionnelle. La plupart d'entre eux ont par ailleurs noté que les moments les plus difficiles qu'ils ont eus sont en lien avec l'attente entre l'entrée sur le marché du travail et l'obtention du poste et de la permanence.

Notre réalité régionale y est peut-être pour quelque chose. Comme la formation universitaire pour le baccalauréat en enseignement secondaire se

donne tout près des établissements de la commission scolaire, il est possible que le nombre d'enseignants diplômés qui désirent demeurer à Rouyn-Noranda excède le nombre d'emplois à temps plein et à temps partiel disponibles à la CSRN. Ainsi, comme la plupart de nos informateurs l'ont remarqué, il y a un manque de communication entre les deux institutions scolaires. De plus, une fois leur diplôme obtenu, les enseignants non permanents constatent vite qu'ils manquent cruellement d'outils (stratégies de planification, d'évaluation, de gestion de classe, etc.) leur servant à survivre dans les différentes étapes de leur insertion professionnelle, jusqu'à l'obtention d'un poste et d'une permanence dans une école secondaire.

Ils constatent également, dans la majorité des cas, qu'il n'y a pas de ligne directrice qui est respectée entre les deux institutions scolaires (UQAT et CSRN). Ils dénoncent le fait qu'il manque de liens et de métissage entre la formation universitaire et le travail réel dans les écoles. Les enseignants non permanents se sentent souvent démunis face à une réalité à laquelle seuls les stages semblent les avoir réellement préparés. De plus, ils constatent vite que la réalité du marché du travail est très loin de ce qui leur avait été décrit lors de la formation. Il serait donc important d'ajouter un cours de sociologie de l'éducation à la formation au baccalauréat pour aider ces enseignants en formation à mieux comprendre le monde social de l'éducation, et ainsi mieux les préparer à leur entrée dans la profession.

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue produit plus de enseignants non permanents que le marché du travail en a réellement besoin, même si le discours de la CSRN tente de pencher vers le contraire. La différence est à propos des besoins, et non au niveau du nombre d'enseignants disponibles. L'enseignant non permanent recherche la stabilité, la permanence, de bonnes conditions de travail et non l'insécurité. Comme les besoins de la CSRN semblent être reliés la suppléance occasionnelle ou des contrats à temps partiel de courte durée (qui sont des emplois très précaires et imprévisibles, contrairement à des emplois à temps plein), il est évident que cette situation cause du mécontentement chez

certaines enseignantes non permanentes. La plupart d'entre eux rêvent de pouvoir obtenir un revenu fixe et garanti d'une année à l'autre le plus vite possible dans leur carrière. Cette instabilité de début de carrière est l'aspect de l'insertion professionnelle le plus nuisible pour tous les répondants de notre enquête. Les enseignantes non permanentes fondent des familles durant les premières années de leur carrière, ou veulent en fonder dans un avenir rapproché. Ils ne sont pas enclins à vivre de nombreuses années de difficultés financières, d'insécurité et de précarité (jusqu'à 11 ans chez un de nos répondants) afin de finalement accéder à la permanence, et ainsi espérer une vie et une carrière stables. La stabilité souhaitée se situe autant au niveau financier qu'émotif, surtout en considérant qu'ils sont titulaires d'un diplôme universitaire après une formation de quatre ans, de quelques stages dans le milieu d'une durée d'environ six mois et de l'obtention du brevet d'enseignement.

Tout comme nous l'avons constaté durant notre période d'observation participante, les enseignantes non permanentes ne sont pas enclins à passer de nombreuses années dans un état de d'insécurité avec des conditions de travail instables et difficiles. Plusieurs ont d'ailleurs fait remarquer que leurs collègues étudiants, avec qui ils ont fait leur baccalauréat, avaient poursuivi leur carrière dans une autre commission scolaire. Ils ont réussi beaucoup plus facilement à obtenir un poste et une permanence dès les premières années au sein de leur nouveau milieu de travail. Ainsi, plusieurs enseignantes non permanentes boudent la CSRN, sachant à quel point la situation d'embauche est complexe et que les années d'instabilité d'emploi y sont prolongées. Cette situation tend à augmenter d'année en année, comme nous l'avons également remarqué lors de notre observation dans le milieu.

Il existe une situation conflictuelle majeure présentement à la CSRN, qui tend à s'aggraver depuis quelques temps, comme nous l'avons noté lors de notre enquête. La CSRN déplore depuis plusieurs années le manque d'enseignantes qualifiées disponibles pour principalement faire de la

suppléance occasionnelle et pour compléter des contrats à temps partiel. D'un autre côté pourtant, nous retrouvons de nombreux enseignants non permanents prêts à travailler mais qui déplorent l'offre de travail disponible très (trop?) souvent instable, sur appel et imprévisible. La nouvelle génération d'enseignants souhaite obtenir des conditions de travail intéressantes. Les jeunes enseignants n'ont pas peur de réorienter leur carrière dans un champ de travail différent en cas de non-satisfaction. La CSRN doit rivaliser avec une offre de travail variée dans plusieurs autres domaines à Rouyn-Noranda, principalement dans le secteur minier et des services sociaux. Elle doit donc offrir des conditions d'embauche et de travail à la hauteur des attentes de ses enseignants non permanents. Sinon, elle risque de voir s'accroître l'exode de ces nouveaux diplômés vers d'autres commissions scolaires ou simplement vers un autre champ de pratique.

De plus, le processus d'embauche que la CSRN a mis en place depuis les dernières années cause un réel malaise chez les enseignants non permanents. L'enseignant non permanent sort éprouvé de cette expérience entre l'entrevue d'embauche, la liste de priorité et l'obtention d'un poste. Le fait que certaines personnes interrogées considèrent les dés pipés avant même d'effectuer leur entrevue d'embauche, et que plusieurs considèrent aussi que l'attribution de la cote de l'entrevue est faite de façon suggestive, démontre un manque de transparence de la part des gestionnaires en ressources humaines. Comme la CSRN est la seule institution régionale à classer ses enseignants non permanents selon un système d'attribution de cote, plusieurs enseignants non permanents se sentent injustement traités et catégorisés par des personnes qui n'ont eu que quelques minutes afin de se faire une opinion sur eux. Ils se demandent donc quelle peut être la réelle valeur d'une telle cote, sachant que le résultat de leur entrevue peut être à des années lumières de leurs capacités réelles à pratiquer le métier d'enseignant.

Par ailleurs, comme l'ambiance de l'entrevue est souvent froide et impersonnelle, il est possible qu'elle ne propose pas de conditions optimales

à l'enseignant non permanent pour se faire valoir convenablement devant les responsables des ressources humaines (qui n'ont aucune idée de la réalité du métier d'enseignant n'ayant jamais pratiqué le métier) et les directions d'école, qui s'occupent également des entrevues. Ainsi, une renommée peu enviable se crée chez les étudiants de l'UQAT, qui redoutent déjà l'entrevue d'embauche avant même d'avoir terminé leur formation.

Les enseignants non permanents qui formulent une demande d'emploi à la CSRN ont des conditions objectives relativement semblables et homogènes. Ils sont généralement issus de deux types de milieux familiaux (ouvrier/professionnel) et sont tous Québécois de souche, francophones et catholiques non pratiquants. Comme ces conditions objectives sont semblables pour tous les enseignants non permanents, nous ne pouvons pas déterminer s'il s'agit de facteurs pouvant influencer la facilité de l'insertion professionnelle de nos nouveaux praticiens. C'est donc dans des conditions subjectives qu'une différence importante se crée entre les enseignants non permanents et leur insertion professionnelle. L'enseignant non permanent se doit d'être proactif, débrouillard et de faire les efforts nécessaires pour bien s'intégrer dans son nouveau champ de travail. Il doit être capable d'aller vers les autres, mais aussi dégager une attitude positive qui favorisera une facilité d'approche de la part de ses collègues, le tout afin de faciliter l'insertion dans le milieu. L'enseignant non permanent qui fournit des efforts et qui a une bonne attitude générale sera plus souvent avantagé qu'à l'inverse.

L'effectif syndical local et régional du Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT) pourrait s'impliquer d'avantage dans le processus d'insertion professionnelle de ses nouveaux membres, comme suggéré par un rapport sur l'insertion professionnelle des enseignants non permanents du COFPE (2002) soumis au MEQ. Comme la très grande majorité des enseignants interrogés l'ont relevé, et comme nous l'avons également constaté lors de notre observation sur le terrain, les délégués syndicaux pourraient être plus proactifs face à l'arrivée de

nouveaux membres dans leur organisation. Que ce soit en rencontrant les nouveaux membres pour leur expliquer les orientations syndicales, pour présenter les délégués qui les représentent ou simplement pour leur faire part de leur rôle dans la défense des intérêts de ses membres, le SEUAT aurait tout à gagner à investir du temps et de l'énergie à conscientiser les jeunes syndiqués à la structure organisationnelle en place. De plus, il pourrait aussi donner le goût à de enseignants non permanents de s'impliquer dans l'effectif syndical, ce qui pourrait être bénéfique sur le plan du renouveau des idées et des actions futures du SEUAT.

Nous constatons également que l'une des clés de la réussite de l'insertion professionnelle passe souvent par le rapport de l'enseignant non permanent avec ses collègues enseignants déjà établis dans le milieu de travail, comme l'ont également souligné Rayou et Van Zanten (2004). Ce sont souvent eux qui auront la plus grande influence et qui seront de la plus grande aide dans la vie de tous les jours de l'enseignant non permanent. Ces précieux collègues jouent un rôle majeur dans l'accomplissement de l'enseignant non permanent par leurs encouragements, leurs critiques, leurs conseils ainsi que par celui de l'organisation commune d'activités, qui aident grandement à l'intégration du jeune enseignant (Ibid, 2004).

Afin de favoriser le métissage entre l'expérience des enseignants établis et des nouveaux arrivants dans le champ de travail, une idée de mentorat entre les enseignants non permanents et les enseignants d'expérience pourrait s'avérer être une approche intéressante. Cette méthode, favorisant la création de liens et le développement des compétences de l'enseignant non permanent dans son milieu, a déjà été suggérée ultérieurement en région par Bédard (2000). De cette façon, l'enseignant non permanent se sentirait mieux encadré à ses débuts dans la profession et pourrait bénéficier de l'aide et des conseils d'enseignants d'expérience, qui comprennent la situation et les difficultés vécues quotidiennement par le jeune professionnel. De plus, comme le constate Lessard (1997), même si l'enseignant non permanent a obtenu une formation complète et

considérable de quatre ans, il a tout de même besoin d'un encadrement et d'un soutien en début de carrière. Nous croyons donc qu'une partie de ce soutien et de cet encadrement pourrait être effectuée par les collègues plus expérimentés de l'enseignant non permanent. Également, comme l'ont aussi signalé Latheau et Hérou (2008), le jugement des collègues enseignants a une influence importante sur les activités et les enseignements du jeune praticien. Ils sont donc d'une influence particulière sur les agissements de l'enseignant non permanent dans son milieu et également sur son insertion professionnelle.

Ainsi, à la lumière de notre travail de recherche et tel qu'il avait déjà été suggéré par le MEQ (1996), nous sommes de l'avis que la responsabilité de l'insertion professionnelle des enseignants non permanents au secondaire devrait d'abord se partager entre les instances suivantes : la CSRN, les écoles d'Iberville et La Source, et finalement le SEUAT. Si chacune de ses instances met en place des mécanismes efficaces et des conditions de travail intéressantes pouvant favoriser l'insertion professionnelle, nous sommes de l'avis que le taux de rétention des enseignants non permanents pourrait être beaucoup plus important. Du même coup, les problématiques de pénurie de main-d'œuvre décriées par la CSRN pourraient être diminuées. Par ailleurs, nous sommes aussi de l'avis que l'UQAT pourrait jouer un plus grand rôle dans le développement des compétences de ses étudiants au baccalauréat en éducation, en lien avec leur future insertion professionnelle, afin de mieux les préparer à la réalité du milieu de travail.

Par contre, comme nous l'avons déjà souligné et comme l'avait également observé le MEQ (1996), les enseignants non permanents doivent devenir les premiers responsables de la réussite de leur insertion professionnelle. Ils doivent effectuer les efforts nécessaires en s'engageant dans leur nouveau rôle, en découvrant et en s'intéressant à la vie de leur milieu. Ils doivent également s'impliquer, et ce dès le départ, dans leur profession afin de favoriser cette finalité qu'est l'insertion professionnelle.

5. CONCLUSION

Notre rapport de recherche visait à comprendre les différents mécanismes qui participent à l'insertion professionnelle de l'enseignant non permanent dans son nouveau champ de pratique. De façon plus spécifique, nous voulions donc savoir quelles sont les dispositions pouvant favoriser l'insertion professionnelle des enseignants non permanents en fonction de leur champ d'activité.

Nous avons donc décidé d'étudier l'insertion professionnelle des enseignants non permanents, selon les quatre étapes les plus importantes, en incluant notre recension des écrits sur le sujet: 1. l'apport de la formation universitaire dans le développement des compétences favorisant l'insertion du nouveau maître; 2. le processus d'embauche et les mécanismes mis en œuvre par la commission scolaire de Rouyn-Noranda dans le cadre de support aux enseignants non permanents; 3. le rapport entre l'enseignant non permanent et son nouveau milieu de travail dans le champ scolaire; 4. le rapport entre l'enseignant non permanent et les différents intervenants du milieu scolaire avec qui il doit travailler, échanger et partager son champ d'activité. Nous étions de l'avis que la capacité d'intégration d'un enseignant non permanent dans son champ d'activité est directement reliée à son habitus, à son rapport au champ, à sa compréhension des intérêts, des règles et des enjeux du milieu de travail, ainsi qu'à sa capacité de s'y adapter et à y jouer selon les règles établies. Nous posons donc plus précisément l'hypothèse que l'insertion professionnelle de l'enseignant non permanent dépend de sa capacité à y faire preuve de sens pratique.

Nous croyons avoir été en mesure de bien vérifier notre hypothèse. Nous sommes de l'avis que celle-ci est valide, avec certaines nuances. L'enseignant non permanent qui veut réussir cette étape cruciale de sa carrière doit être en mesure de comprendre et de s'adapter aux dispositions requises pouvant favoriser son insertion professionnelle, à chacune des étapes que nous avons préalablement identifiées. Ainsi, la capacité

d'insertion professionnelle d'un enseignant non permanent est donc directement reliée à son habitus, à son rapport au champ et à sa capacité à faire preuve de sens pratique. L'habitus d'un enseignant non permanent, soit l'ensemble des conditions objectives et subjectives, est en lien direct avec sa capacité de bien réussir son insertion professionnelle. Il détermine la capacité de l'enseignant non permanent à faire preuve de sens pratique. Ce n'est qu'en étant en mesure de comprendre les enjeux et les règles du champ des enseignants qu'il sera en mesure de mettre en place différents mécanismes pour ensuite développer sa capacité de jouer le jeu selon les règles en vigueur.

Nous avons démontré que le sens pratique se développe surtout avec l'expérience. Ainsi, l'enseignant non permanent qui débute ignore souvent la majorité des règles et des enjeux de son nouveau champ d'activité. Son habitus ne lui permet pas de s'investir dans le champ de travail, car il manque de connaissances sur son fonctionnement. Ce n'est qu'après quelques années d'expérience qu'il prend conscience des particularités de fonctionnement propres au champ de l'enseignement au secondaire. Il peut ensuite consentir les efforts nécessaires afin de bien s'y conformer, pour survivre aux premières années, plus difficiles en début de carrière, et finalement accomplir son processus d'insertion professionnelle. L'enseignant qui prend conscience des différents aspects de l'insertion professionnelle et qui accepte de jouer selon les règles de ce champ de travail, sera un enseignant accompli et à l'affût des enjeux auxquels il doit se conformer. Il réussira éventuellement son insertion professionnelle d'ici quelques années.

Nous avons également constaté que les enseignants non permanents semblent être confrontés à une phase critique dans les cinq ou six premières années de leur carrière. Cette phase est majeure dans le cheminement professionnel des jeunes praticiens, car c'est durant cette phase qu'ils prennent conscience des règles, des enjeux et des valeurs de leur champ de travail, tout en refusant de s'y conformer pour plusieurs raisons. Ils

remettent en question le système établi dans lequel ils travaillent, et cette situation cause au final un taux d'abandon alarmant de la profession. Il serait donc intéressant que d'autres chercheurs s'efforcent de travailler sur cette question de l'abandon en début de parcours dans la profession enseignante au secondaire.

Notre rapport de recherche peut s'avérer utile aux professeurs en éducation, aux gestionnaires de commissions scolaires et aux départements des ressources humaines, ainsi qu'aux directions d'écoles, aux syndicats et aux enseignants non permanents eux-mêmes. Nous projetons de diffuser les résultats de notre enquête dans différentes publications, ainsi que lors de colloques et conférences. Par contre, nous sommes conscients que notre enquête et son interprétation se limitent d'abord à la situation spécifique de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, où nous avons mené notre travail de terrain et nos d'entrevues.

Pour conclure, nous affirmons que pour permettre des conditions optimales d'insertion professionnelle aux enseignants non permanents qui postulent à la CSRN, plusieurs acteurs importants doivent mettre l'épaule à la roue. L'université doit fournir une meilleure formation des enseignants non permanents en leur fournissant les outils et les informations nécessaires pour débiter dans la profession, dans le but de faciliter la transition entre la théorie et le pratique. Ensuite, les commissions scolaires doivent trouver un moyen de simplifier leur processus d'embauche afin de limiter les irritants qui font fuir la relève enseignante de leur institution. Finalement, les syndicats et les différentes écoles secondaires doivent mettre en place des mécanismes d'insertion professionnelle afin de favoriser le sentiment d'appartenance de leurs nouveaux arrivants.

Par contre, le tout doit aussi être combiné à une meilleure connaissance des différents enjeux du monde de l'éducation par le jeune enseignant lui-même. Le nouveau pédagogue a un rôle majeur dans sa propre insertion professionnelle et ne doit pas craindre de s'investir afin d'accomplir cette

étape cruciale au point de vue professionnel. En combinant tous ces éléments, nous aurions plusieurs outils garantissant une plus grande réussite du processus d'insertion des jeunes enseignants.

Bref, la problématique de l'insertion professionnelle est bien réelle chez nos jeunes enseignants. Rien n'indique qu'elle s'estompera dans les prochaines années. Il est donc crucial de fournir aux nouveaux praticiens tous les outils nécessaires afin de favoriser leur entrée dans le milieu de l'éducation. Il en va de leur survie dans une profession qui a grandement besoin de tous ses praticiens qualifiés, pour assurer un service de qualité aux élèves qui fréquenteront les bancs d'écoles dans les prochaines années.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Agar, M. H., 1986, *Speaking of ethnography*, Beverly Hills, Sage.
- Arino, M., 2007, *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*, Paris, L'Harmattan.
- Beaud, S & F. Weber, 2010, *Le guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- Beaupré, S. 2011, *La perception du risque sous terre : l'exemple des mineurs de l'Abitibi-Témiscamingue*, Thèse de doctorat, S.H.A., Montréal, Université de Montréal.
- Beaupré, S., 2012, *Des risques, des mines et des hommes*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, Y., 2000, *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode du mentoring*, Rapport de recherche présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Québec, 81 pages.
- Bonnewitz, P., 2002, *Pierre Bourdieu – vie, œuvres, concepts*, Paris, Ed. Ellipses.
- Bourdieu, P., 1970, *La reproduction*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., 1984, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., 1992, *Réponses*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P., 2001, *Science de la science et Réflexivité*, coll. « Cours et travaux », Paris, Raisons d'agir.
- Calvet, L.J., 2008, *Pierre Bourdieu, son œuvre, son héritage*, Paris, Éd. Sciences Humaines.
- COFPE, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002, *Offrir la profession en héritage*, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Désilet, M-C., 2011, «L'accès à la profession enseignante et l'organisation du travail » dans Lacourse, F., Martineau, S., Nault, T. (éds).

Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle, Anjou, CEC.

Gauthier, B. et al, 2009, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Genard, J-L et Roca i Escoda, M., 2010, La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs? *Éthique publique*, vol. 12, n° 1, 2010, pp. 139-163.

Gervais, C ; Portelance, L.; Martineau, S.; Mukamuera, J., 2008, *L'insertion dans le milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Huberman, M., 1989, *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Husserl, E., 1995, *Méditations cartésiennes*, Paris, Presses universitaires de France.

Karsenti, A-F., 2006, *Étude exploratoire sur les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants de la Commission scolaire Rouyn-Noranda dans le cadre d'un processus d'insertion professionnelle*. Rapport de recherche en sciences de l'éducation, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Kelly, M., 1990, « L'analyse du contenu », dans *Recherche sociale*, Presses de l'Université du Québec, 1990, p. 293-315.

Lacourse, F., Martineau, S., Nault, T. (éds)., 2011, *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, Anjou, CEC.

Lafranchise, N., 2010, *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*, Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Lantheaume, F. Hélou, C., 2008, *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, P.U.F.

Laplantine, F., 2008, *La description ethnographique*, Saint-Jean de Braye, Armand Colin.

Lessard, C., 1997, Continuités et ruptures en formation des maîtres : à la recherche d'un point d'équilibre dans Tardif, M; Ziarko Sainte-Foy, H.; Lessard, C. *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.

- Lasvergnas, I., 1990, « La théorie et la compréhension du social », dans *Recherche sociale*, p. 111-128
- Lévi-Strauss, C., 1958, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- Makamurera, J., 1998, *Étude du processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Makamurera, J., 2011, « Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante » dans Lacourse, F., Martineau, S., Nault, T. (éds) *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou, CEC.
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (coll.), 2003, L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A, 2010, *L'identité professionnelle des enseignants : l'ambivalence devant le statut professionnel*, Recueil des résumés de communications du Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), 13 au 16 septembre 2010, Université de Genève, Suisse. p. 148.
- Miles, M.B. et A.M. Huberman, F., 2003, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 2001, *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles* Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2003, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Rapport à l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE), Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1996, *La formation à l'enseignement : l'insertion professionnelle des nouvelles et des enseignants non permanents : un cadre de référence*. Direction générale de la formation et des qualifications, Colloque sur l'insertion professionnelle, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1996, *La formation à l'enseignement : l'insertion professionnelle des nouvelles et des enseignants non permanents : orientation*, Direction générale de la formation et des qualifications, Colloque sur l'insertion professionnelle, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Mucchielli, A., 1983, *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*, Paris, Presses universitaires de France.

- Paillé, P. et Mucchielli, A., 2003, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Peneff, J., 1992, *L'observation en urgence, Étude par observation participant*, Paris, Métailié.
- Peretz, H., 1998, *Les méthodes en sociologie: l'observation*, Paris, La Découverte - Repères.
- Pinto, L., 2002, *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*, Paris, Albin Michel S.A.
- Portelance, L., 2008, *L'insertion dans le milieu scolaire*, Québec, Presses de l'université Laval.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L., 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Ramé, S., 2001, *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris, Harmattan.
- Rayou, P; Henriot-Van Zanten, A., 2004, *Enquête sur les enseignants non permanents : changeront-ils l'école?* Paris, Bayard.
- Tardif, M; Ziarko Sainte-Foy, H.; Lessard, C., 1997, *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., 2013, *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval.