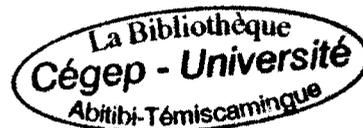


**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

**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  
PRÉSENTÉ  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)**



**PAR  
ANNE-FRÉDÉRIQUE KARSENTI**

**JUIN 2006**

**Ce rapport de recherche a été réalisé à  
L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
extensionné de l'UQAR à l'UQAT**



# 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.

## REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent au professeur qui a dirigé ce rapport de recherche, Paul-André Martin, un homme de principe, ouvert, généreux, disponible et d'une grande patience. Il m'a accompagnée durant toutes ces années et tout au long de ma démarche. Ce faisant, il a toute ma gratitude et ma reconnaissance.

Un merci particulier aux membres du jury, Yvonne Da Silveira, Ph. D. et Christine Couture, Ph. D. qui ont bien voulu évaluer ce rapport de recherche et me faire part de leurs précieux commentaires, ce qui m'a permis d'évoluer et d'apprendre.

Un merci sincère au directeur du district de Rouyn-Noranda du Syndicat de l'Enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT) et à tous ces enseignants, contractuels et suppléants qui ont pris de leur précieux temps pour contribuer de près ou de loin à cette recherche.

Merci à tous ces gens qui m'entourent et qui croient en l'éducation : directions d'établissements, des ressources humaines ou du service de l'enseignement, collègues de travail, amis. Ils ont su, chacun à leur façon, m'encourager à poursuivre mes études et à m'impliquer dans le milieu scolaire.

Merci à toute ma famille, mes parents, mon conjoint et mes enfants qui côtoient le monde de l'éducation, qui m'ont cru capable de faire des études de 2<sup>e</sup> cycle, qui sont restés fidèles et patients malgré mon manque de disponibilité pour eux.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	i
TABLE DES MATIÈRES.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	2
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE .....	5
1.1 Les préoccupations de départ.....	5
1.2 Conditions d'embauche à la Commission scolaire Rouyn-Noranda (CSRN) pour les années 90 à aujourd'hui.....	7
1.2.1 L'épreuve écrite de français .....	7
1.2.2 L'entrevue .....	9
1.2.3 La suppléance à la journée .....	11
1.2.4 Premier contrat .....	13
1.2.4.1 Contrat non préalablement déterminé .....	14
1.2.4.2 Contrat préalablement déterminé .....	14
1.2.5 Signature du deuxième contrat préalablement déterminé ou du troisième contrat non préalablement déterminé .....	15
1.2.6 Liste de priorité d'emploi .....	16
1.2.7 Contrat à temps plein.....	18
1.3 Le stage probatoire.....	19
1.3.1 Formation initiale avant 1994-1995 .....	22
1.3.2 Formation initiale depuis 1994-1995 .....	23
1.4 La pertinence de la recherche .....	25

<b>CHAPITRE II</b>	
<b>CADRE DE RÉFÉRENCE</b> .....	29
2.1	La socialisation professionnelle ..... 30
2.2	L'insertion professionnelle ..... 32
2.2.1	Les étapes d'insertion professionnelle des enseignants débutants ..... 34
2.2.1.1	Première étape..... 34
2.2.1.2	Deuxième étape ..... 35
2.2.1.3	Troisième étape..... 36
2.3	Les différentes catégories de l'insertion professionnelle ..... 42
2.3.1	L'attente ..... 42
2.3.2	Le premier contrat..... 43
2.3.2.1	Deuxième contrat et contrats subséquents..... 43
2.3.3	Le soutien ..... 44
2.4	Autres catégories..... 47
2.5	Synthèse ..... 48
2.5.1	Le marché du travail ..... 52
2.6	Question de recherche ..... 54
2.7	But et objectifs de recherche ..... 54
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>MÉTHODOLOGIE</b> .....	57
3.1	Les instruments de cueillette de données..... 58
3.1.1	Le choix d'un questionnaire de type fermé ..... 58
3.1.1.1	Élaboration du questionnaire de type fermé ..... 59
3.1.1.2	Description du questionnaire ..... 60
3.1.2	Le choix d'un deuxième questionnaire dont la forme des réponses est à développement..... 62
3.1.2.1	Élaboration du deuxième questionnaire..... 62
3.1.2.2	Le choix des questions ..... 63
3.2	Sujets de l'étude..... 64
3.2.1	Les milieux dans lesquels les enseignants débutants sont susceptibles d'évoluer..... 64
3.2.2	Le choix des répondants au questionnaire lors de la première passation ..... 67

3.2.2.1	Description de l'échantillon retenu.....	68
3.2.3	Le choix des répondants au questionnaire lors de la deuxième passation .....	72
3.3	Méthodologie de l'analyse .....	74
3.4	Les limites de la recherche .....	78
3.4.1	Les limites d'un questionnaire de type fermé .....	79
<b>CHAPITRE IV</b>		
<b>SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>		<b>82</b>
4.1	L'analyse des données.....	82
4.2	Les résultats des questionnaires aux enseignants débutants .....	84
4.2	L'attente .....	86
4.2.1	La suppléance .....	89
4.2.3	L'étape de l'épreuve de français écrite.....	95
4.2.4	L'étape de l'entrevue.....	97
4.2.5	Relations avec la direction, le personnel et les élèves .....	100
4.2.6	Autres problèmes soulevés.....	102
4.2.7	Premier contrat et contrats subséquents.....	102
4.2.7.1	Types de contrats.....	104
4.2.7.2	Relations avec les directions, le personnel et les parents .....	105
4.2.8	Soutien .....	107
4.2.9	Autres données.....	110
4.3	Résumé des difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle.....	111
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>115</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>		<b>124</b>
<b>APPENDICE A</b>		
<b>FICHES RELATIVES À L'ÉPREUVE ÉCRITE DE FRANÇAIS ET AUX RÉSULTATS D'ENTREVUE .....</b>		<b>134</b>

APPENDICE B	
PREMIER QUESTIONNAIRE.....	140
APPENDICE C	
DEUXIÈME QUESTIONNAIRE .....	151
APPENDICE D	
EFFECTIF ET TAUX DE CROISSANCE SUR QUATRE ANS PAR COMMISSION SCOLAIRE ET ORDRE D'ENSEIGNEMENT .....	164

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Les différents champs d'enseignement de la CSRN .....	17
1.2	Les stages au baccalauréat de la formation préscolaire et primaire à l'UQAT.....	23
2.1	Les étapes de l'insertion professionnelle à l'enseignement (Nault, 1993 : 111).....	38
2.2	Les catégories et sous-catégories pour l'analyse des documents provenant des enseignants débutants (Nault, 1993 : 176).....	45
2.3	La classification du soutien selon Isaacson (Nault, 1993 : 59).....	46
2.4	Tableau synthèse des éléments permettant de porter un regard sur les difficultés possibles relatives aux conditions d'embauche* .....	50
3.1	Répartition des sujets selon le sexe .....	68
3.2	Répartition des sujets selon les universités .....	69
3.3	Répartition des sujets selon leur champ d'études.....	69
3.4	Identification du champ de formation et de la matière enseignée.....	70
3.5	Répartition des sujets selon leur âge et leurs journées d'enseignement...71	71
3.6	Répartition des sujets selon leur statut d'emploi .....	71
3.7	Profil des enseignants débutants ciblés en 2005 .....	73
3.8	Regroupement des questions par catégorie : Questionnaire, deuxième partie, suppléant.....	75
3.9	Regroupement des questions par catégorie : Questionnaire, deuxième partie – suite -, suppléant et contractuel .....	76
3.10	Regroupement des questions par catégorie : Questionnaire, troisième partie, contractuel.....	76
4.1	Étapes par lesquelles doivent généralement passer les diplômés dans le contexte actuel afin d'obtenir un poste.....	85
4.2	Résultats de la question 55, troisième partie du questionnaire .....	87
4.3	Résultats des questions 13, 14, 15, 17 et 28, deuxième partie .....	90

4.4	Résultats des questions 18, 20, 23, 24 et 25, deuxième partie du questionnaire.....	93
4.5	Résultats de la question 26, deuxième partie du questionnaire .....	94
4.6	Résultats des questions 1, 2 et 5, deuxième partie du questionnaire.....	96
4.7	Résultats de la question 11, deuxième partie du questionnaire .....	97
4.8	Résultats des questions 6, 7, 8, 9 et 10, deuxième partie du questionnaire .....	100
4.9	Résultats de la question 19, deuxième partie du questionnaire .....	101
4.10	Résultats des questions 37 et 40, troisième partie du questionnaire.....	104
4.11	Résultats des questions 32, 39 et 46, troisième partie du questionnaire.	106
4.12	Résultats de la question 52, troisième partie du questionnaire .....	107
4.13	Résultats de la question 26, deuxième partie et des questions 33, 35, 38, 43 et 45, troisième partie du questionnaire .....	108
4.14	Résultats des questions 35, 36 et 53, troisième partie du questionnaire.	110

## RÉSUMÉ

La problématique de l'insertion professionnelle est devenue un sujet incontournable dans le milieu de l'éducation. Certaines recherches démontrent que le parcours des enseignants<sup>1</sup> en début de carrière est parsemé d'embûches (précarité, gestion de classe, relation avec les parents, décrochage, etc.) qui peuvent altérer leur cheminement professionnel. La recherche actuelle, qui présente un certain caractère transversal, apporte un éventuel éclairage sur le sujet puisqu'elle cible particulièrement les conditions d'embauche des enseignants débutants. En fait, il s'agit d'une étude exploratoire qui a pour but de soulever les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants dans le cadre d'un processus d'insertion professionnelle. Cela tout en présupposant que ces difficultés pourraient influencer ou modifier le parcours professionnel des enseignants.

Cette étude exploratoire nous permet d'abord de mieux cerner le processus de socialisation et d'en comprendre particulièrement la phase d'insertion professionnelle. Par la suite, elle présente l'évolution du contexte des conditions d'embauche des dix dernières années puisqu'elle s'est effectuée en deux temps.

Le premier temps, à l'aide d'une méthode quantitative de recherche, avait pour but de relever les difficultés perçues par les enseignants débutants relatives aux conditions d'embauche. Cette étude découle de données provenant de 54 enseignants à la leçon, suppléants ou contractuels. Elle s'est effectuée en 1996, à l'aide d'un questionnaire semi-fermé, sur le territoire de la Commission scolaire Rouyn-Noranda. Cette enquête par questionnaire a permis de recueillir l'information sur le terrain tout en rejoignant une partie de la population ciblée par notre recherche.

Le deuxième temps, compte tenu des premiers résultats, nous a assuré une analyse plus actualisée (2005), tout en nous permettant de compléter ou de confirmer les informations recueillies. Nous avons réalisé cette enquête en distribuant, à un échantillon bien ciblé d'enseignants débutants, un questionnaire dont la forme des réponses est à développement.

Après analyse, nous avons pu constater, entre autres, que les résultats de cette recherche soulèvent le fait que les enseignants débutants percevaient des difficultés relatives à leurs conditions d'embauche. Cette situation pourrait probablement

---

<sup>1</sup> Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

influencer une insertion professionnelle dite « adéquate », c'est-à-dire un cheminement professionnel en continuité menant à une certaine stabilité d'emploi et à une reconnaissance de la pratique. Parmi ces difficultés, notons l'accueil, l'épreuve de français écrite, l'entrevue, la suppléance, le champ d'étude, la précarité, les relations avec le personnel, le soutien, l'enseignement dans des champs autres que celui de la formation, le manque de reconnaissance pour la compétence, les formations offertes, etc. Soulignons aussi qu'il n'y a pas de différence notable entre l'âge des répondants, mais que certains champs de spécialisation (mathématique, sciences, anglais langue seconde) permettent un temps d'attente plus restreint avant d'accéder à la liste de priorité ou à un contrat temps plein. Enfin, il est important de mentionner que ces conditions ont peu évolué en dix ans, mais que l'introduction d'une liste de priorité en vigueur depuis 1994 est venue modifier l'image qu'ont les enseignants débutants de la « sécurité d'emploi ».

Dans notre conclusion, nous proposons des pistes d'action possibles qui peuvent être applicables, compte tenu du contexte économique actuel et de la situation géographique de la commission scolaire ciblée.

## **INTRODUCTION**

## INTRODUCTION

Aujourd'hui, quelle que soit leur profession, peu de diplômés peuvent se vanter d'avoir, dès leur sortie de l'université, trouvé un emploi leur permettant d'occuper un poste à temps plein dans leur champ d'études. Ce problème est particulièrement aigu pour les diplômés du monde de l'éducation. Cette précarité vécue par la majorité des enseignants débutants semble engendrer bon nombre de problèmes qui affectent certainement leur intégration à un milieu de travail.

La préoccupation des enseignants en ce qui concerne l'insertion professionnelle s'est particulièrement faite sentir ces dernières années au Québec. De nombreuses recherches ont été réalisées dans des milieux scolaires de la région de Montréal, de Sherbrooke et de Québec afin de comprendre ou de trouver des solutions aux différents problèmes rencontrés par les enseignants débutants. Cependant, plusieurs de ces des chercheurs se penchent principalement sur une problématique centrée sur l'enseignement comme la gestion de classe et l'accompagnement. Constatant ces faits, nous croyons que, même si la gestion de classe est un facteur non négligeable dans le processus d'insertion, d'autres aspects qui ont été peu soulevés pourraient aussi influencer sur le processus d'insertion des enseignants. L'objectif premier de la présente recherche est donc de regarder ces difficultés sous un nouvel angle : celui des conditions d'engagement en région. Il s'agit, entre autres, d'étudier les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants (suppléants ou contractuels) dans le cadre d'un processus d'insertion professionnelle. Toujours dans le cadre d'un processus d'insertion professionnelle, le second objectif est, à la lumière des résultats obtenus, de décrire l'évolution du contexte des conditions d'embauche des dix dernières années. Nous croyons que ces données permettront aux diplômés en éducation et aux personnes

engagées dans le processus d'insertion professionnelle des enseignants débutants de se sensibiliser à cette problématique.

Cette recherche, qui présente un caractère transversal, se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre fait état de la problématique de la recherche et des préoccupations de départ. Le deuxième chapitre situe le cadre de référence, les buts, les objectifs et les limites de la recherche. Le troisième chapitre décrit la méthodologie choisie. Finalement, dans le chapitre IV, nous analysons et interprétons les résultats obtenus lors de la collecte des données tout en les mettant en perspective avec l'évolution du contexte de la professionnalisation de l'enseignement. Quant à la conclusion, elle fait un retour sur la démarche de recherche et les principaux résultats ainsi que leur portée et propose des avenues possibles susceptibles d'orienter des pistes de travail pour tous ceux qui sont concernés de près ou de loin par l'insertion des enseignants débutants.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE**

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Les stages et les différents cours offerts à l'université permettent d'accéder à un certain savoir et à une initiation en milieu scolaire surtout en ce qui concerne la planification et la gestion de classe. Mais qu'en est-il pour l'adaptation à tout un système scolaire, à une commission scolaire, à une école, à son syndicat? Où se trouvent le soutien et l'encouragement pour les enseignants débutants qui commencent souvent par faire de la suppléance ou de petits contrats (Nault, 1993)? Des difficultés perçues par les enseignants débutants les découragent et parfois même leur font quitter le métier de l'enseignement, 20% au Québec, (Maisonneuve, 2003). Quelles sont ces difficultés? Ces questions nous ont interpellée et poussée à mener une recherche afin de mieux cerner cette problématique qu'est l'accès à la profession.

#### **1.1 Les préoccupations de départ**

Selon le contexte économique et le contexte social (Mukamurera, 1998), entrer dans la profession sur un poste permanent peut être un parcours de longue haleine pour certains, selon la spécificité des champs, les besoins du milieu, le nombre de postes disponibles ou à combler. Ainsi, pour un bachelier en enseignement des secteurs des jeunes ou des adultes, il peut s'écouler jusqu'à dix ans avant d'obtenir un poste. Au cours de ces dix ans, le jeune enseignant devra passer par un processus administratif relatif aux conditions d'embauche (examen, entrevue de sélection, suppléance à la journée, contrat à temps partiel, etc.) qui pourrait être perçu comme

une obstruction à un parcours professionnel adéquat, c'est-à-dire une insertion où la tâche éducative du candidat diplômé entrant en fonction est facilitée par les divers intervenants du milieu, afin d'atteindre un statut d'enseignant permanent et d'être à l'aise dans l'exercice de la profession enseignante.

La recherche a donc pour objet de mettre en évidence les difficultés, externes à la classe, perçues par les enseignants débutants. Elle permet en fait d'explorer les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants et qui leur semblent plus problématiques dans une phase d'insertion professionnelle.

Les données recensées auprès des enseignants débutants sont, dans un premier temps, du milieu des années 90 et, dans un deuxième temps, en 2005. Les constats qui nous ont interpellée face à l'insertion professionnelle de cette période-là tiennent d'abord compte de la période de recherche et d'un contexte scolaire similaire d'une année à l'autre (contexte économique, clientèle à la baisse ou stagnante, saturation au niveau des postes dans certaines disciplines, de longues années d'attente avant d'obtenir une permanence et à peu près les mêmes conditions d'embauche). Il faut préciser que les contextes (Mukamurera, 1998) ont particulièrement différé dans les années 98, ce qui est attribuable, entre autres, aux retraites massives où les conditions avantageuses du gouvernement ont permis l'embauche de nombreux enseignants.

Pour connaître la situation des enseignants débutants, nous avons ciblé un milieu, la Commission scolaire Rouyn-Noranda, tout en faisant référence à d'autres milieux sachant que cela nous permettra de mieux comprendre la problématique qui en découle. Le choix de cette commission scolaire a été facilité par la proximité et l'accessibilité des lieux desservis par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue à Rouyn-Noranda (UQAT) et par la taille du milieu, soit 493 enseignants à l'emploi, (CSRN, 2004). Le prochain point met donc en perspective les conditions d'embauche de la Commission scolaire Rouyn-Noranda permettant

ainsi de situer le contexte d'engagement et les étapes d'embauche par lesquelles doivent passer la majorité des enseignants débutants avant d'accéder à une certaine stabilité d'emploi et d'être à l'aise dans l'exercice de leur profession.

## **1.2 Conditions d'embauche à la Commission scolaire Rouyn-Noranda (CSRN) pour les années 90 à aujourd'hui**

S'il paraît évident que le contexte social ou économique peut influencer le cheminement de carrière d'un individu (Mukamurera, 1998), il n'en reste pas moins que certains préalables d'entrée ne peuvent être évités. Il nous semble important de décrire les conditions particulières d'embauche de la commission scolaire concernée puisqu'elles peuvent différer d'une commission scolaire à une autre. Tout comme plusieurs commissions scolaires, celle de Rouyn-Noranda choisit ses enseignants d'après des procédures et des critères bien définis tels que le diplôme, l'épreuve écrite en français, l'entrevue de sélection, la suppléance à la journée, le premier contrat, les contrats subséquents et la liste de priorité. Par contre, dans un contexte de pénurie, - « Le nombre de professeurs sans permis a bondi de 817 % en cinq ans, dans les écoles du Québec » (Allard, 2006), les conditions d'embauche diffèrent. En effet, des « tolérances d'engagement » ont été demandées par les commissions scolaires, notamment pour l'enseignement au secondaire, dans des domaines comme les mathématiques, les sciences, l'anglais ou, encore, au primaire dans plusieurs régions du Québec.

### **1.2.1 L'épreuve de français écrite**

Un bachelier en éducation devrait, au sortir de l'université, savoir rédiger un texte de 500 mots en ayant un minimum de fautes avec une structure propre à un texte d'opinion.

À la CSRN, l'enseignant débutant, bachelier en éducation, est évalué aussi pour sa compétence à savoir écrire des textes selon différentes cotes qui sont définies comme suit:

**A :** L'épreuve écrite a été très bien réussie et permet donc d'accéder à l'entrevue pour l'obtention éventuelle d'un contrat à temps plein, à temps partiel, à la leçon ainsi qu'à toute autre forme de suppléance selon les compétences de la personne (« A » est un résultat correspondant à la cote d'évaluation «excellent»);

**B :** L'épreuve écrite a été réussie et permet aussi d'accéder à l'entrevue pour l'obtention éventuelle d'un contrat à temps plein, à temps partiel, à la leçon ainsi qu'à toute autre forme de suppléance selon les compétences de la personne, (« B » correspondant à la cote d'évaluation «réussi»);

**C ou D :** L'épreuve est échouée. Ces cotes permettent seulement de faire de la suppléance à la journée et offre une possibilité d'obtenir un contrat si la liste des cotes «A» et «B» est épuisée. Ces cotes ne permettent pas d'accéder à l'entrevue et ne permettent donc pas un accès éventuel à la liste de priorité, («C» ou « D » sont des cotes d'évaluation qui signifient «insuffisant»). Par contre, les personnes qui obtiennent ces cotes pourront reprendre l'épreuve écrite de français annuellement.

Ces cotes permettent donc à la commission scolaire de déterminer un certain niveau de maîtrise en français chez les candidats potentiels. Pour obtenir un « A » ou un « B » dans l'épreuve, l'enseignant doit avoir obtenu, selon les critères d'évaluation établis par la commission scolaire, une note de 70% et plus. Les cotes « A » ou « B » permettront d'accéder à une entrevue (appendice A) où il y aura une autre sélection. Pour réussir cette épreuve, l'enseignant devra obtenir un minimum de B

dans chacun des quatre critères d'évaluation tels que proposés par la commission scolaire soit : faits et opinions, vocabulaire, syntaxe et orthographe.

Il s'agit d'un contexte qui a évolué depuis le milieu des années 90. Auparavant, certaines universités, comme l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, s'étaient dotées d'un test d'entrée pour la maîtrise du français, ce qui permettait, selon le cas, une sélection à l'entrée ou, dans d'autres cas, de cibler les étudiants plus faibles et d'offrir des cours pour permettre une mise à niveau dans ce domaine, mais la réussite du test n'était pas un préalable au diplôme ou à l'accessibilité aux stages comme c'est le cas actuellement. Ainsi, de nos jours, cette épreuve devrait présenter moins de difficultés aux candidats car, depuis 2002, des cours de français à l'université sont donnés dans le but d'apprendre à corriger, à écrire et à rédiger des textes. Ces cours sont offerts aux étudiants selon les résultats obtenus au test SEL B (UQAT, Politique institutionnelle sur la maîtrise du français, adoptée en 1998 et modifiée en 2004). Ainsi, des étudiants ayant échoué leur partie sur l'orthographe grammaticale pourront suivre des cours sur ce sujet. De plus, pour pouvoir accéder à leur stage IV ou être diplômés, les étudiants devraient réussir ce test selon les critères établis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)<sup>2</sup> et par l'institution qui la dispense.

### **1.2.2 L'entrevue**

L'entrevue de sélection consiste en une expérience nouvelle pour la plupart des diplômés. Seulement certains d'entre eux s'y sont préparés lors des cours à l'université (exemple : dans les séminaires de stage). L'entrevue permet à la commission scolaire de départir leurs futurs employés selon leurs connaissances didactiques et pédagogiques, leurs capacités à régler des problématiques selon des

---

<sup>2</sup> Compte tenu du changement de nom du ministère de l'Éducation (MEQ) en vertu du décret numéro 120-2005 adopté le 18 février 2005, pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, nous utiliserons l'un ou l'autre selon le contexte et les parutions des publications citées dans le rapport de recherche.

mises en situation et leurs compétences à se vendre à l'oral. C'est une étape essentielle à l'accessibilité à un contrat temps plein ou à temps partiel pour les enseignants débutants dans des champs disciplinaires où il n'y a pas de pénurie. La cote qu'ils obtiendront à l'entrevue leur permettra donc de prolonger ou de diminuer leur précarité. Ce faisant, elle leur permettra d'obtenir le plus rapidement possible une certaine stabilité d'emploi leur permettant d'être à l'aise dans leur métier et ainsi de favoriser chez eux un sentiment de compétence (Martineau et Presseau, 2003), c'est-à-dire la perception qu'ils ont de la contrôlabilité ou de l'exécution de leur tâche. Lors de l'entrevue, les candidats sont classés selon une cote similaire à celle de l'épreuve écrite de français :

- A :** Permet d'accéder à un contrat à temps plein, selon la disponibilité, après avoir épuisé la liste de priorité, à un contrat temps partiel, à la leçon ou à toute autre forme de suppléance;
- B :** Permet d'accéder à un contrat à temps partiel, selon la disponibilité, à la leçon ou à toute autre forme de suppléance ;
- C :** Permet d'accéder à une courte suppléance (maximum de quatre semaines);
- D :** Permet d'accéder à de la suppléance à la journée de trois jours et moins.

Jusqu'à maintenant peu d'attention a été portée en vue de préparer les diplômés à réussir leur entrevue sauf, comme nous l'avons mentionné, parfois lors des cours de séminaires ou lors des comités d'évaluation de fin de stage. Pour cette raison, il est possible de voir un enseignant débutant ne pas se qualifier avec la cote « A » ou « B » lors de son entrevue malgré le fait que l'université lui reconnaisse un diplôme d'étude équivalent au brevet d'enseignement ou malgré le fait que, sur le terrain, il peut être compétent. Selon la commission scolaire, si un enseignant n'atteint pas la

cote « A » après deux entrevues, il peut, s'il le désire, accéder à d'autres entrevues, mais seulement tous les deux ans, et ce, jusqu'à ce qu'il obtienne une cote « A » lui permettant d'accéder à un contrat à temps plein, lorsque disponible.

Les conditions d'embauche sont souvent élaborées et mises en place par l'employeur, par les institutions universitaires ou par le MELS et sont négociées par la partie syndicale. Ceci peut permettre, dans une certaine mesure, de différencier le personnel selon des critères préétablis tels que la note dans les stages, l'obtention du diplôme, le brevet en enseignement, l'inscription sur la liste de suppléance dans une commission scolaire, l'épreuve de français écrite et l'entrevue. D'autres conditions ne semblent pas toujours être facilitantes comme la suppléance, le changement fréquent d'école, de niveaux et un temps relativement court pour s'adapter aux différents codes de vie et aux élèves (Bourbeau, 2003; Nault, 1998). Cela étant, il est de mise de se questionner sur l'impact qu'ont ces conditions sur l'insertion professionnelle des enseignants mais avant, il faut en saisir le fonctionnement et les perceptions. Les paragraphes suivants dressent donc un portrait de ce qu'on entend par suppléant, contrat à temps partiel et contrat à temps plein et leur impact possible sur le cheminement des enseignants.

### **1.2.3 La suppléance à la journée**

Selon l'entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignants qu'elle représente, un enseignant suppléant occasionnel se définit ainsi : «Toute personne, sauf une enseignante ou un enseignant régulier, qui remplace une enseignante ou un enseignant absent» (CPNF et CEQ, 2000 : 6).

Dans le cahier remis par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) intitulé «Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire», il est fait

mention que, sauf s'il s'agit de longues périodes de remplacement, «la suppléance ne donne pas droit à un contrat. Par ailleurs, la suppléante ou le suppléant qui obtient un contrat à temps partiel ne demeure pas une suppléante ou un suppléant occasionnel : elle ou il devient une enseignante ou un enseignant à temps partiel » (FSE et CSQ, 2001 : 9).

Même éligible à un poste à temps plein, l'enseignant débutant commence habituellement par faire de la suppléance à la journée, pour ensuite obtenir un, puis deux contrats prédéterminés<sup>3</sup> et se retrouver sur la liste de priorité. Le cheminement n'est pas linéaire et peut varier d'une personne à l'autre comme le souligne Mukamurera (1998 : 370) : « Il apparaît d'abord clairement que les trajectoires d'insertion des jeunes enseignants sont des processus temporels non-linéaires. Dans les cas analysés, il n'existe pas en effet d'itinéraire typique comportant le déroulement d'une suite de phases ou d'étapes clairement définies une fois pour toutes. » Il apparaît donc possible de voir de plus en plus de diplômés avec la cote « A » être appelés à faire de la suppléance ou des contrats indéterminés (non préalablement déterminés)<sup>4</sup>.

La cote « A » ouvre les portes à deux possibilités: premièrement, avoir accès à la liste de priorité d'emploi (selon les conditions de cette dernière) et, deuxièmement, être appelé parmi les premiers - selon le choix des directions - pour des contrats prédéterminés ou non ainsi que de la suppléance (s'il n'y a pas de contrats disponibles). De plus, si un poste est affiché au repêchage des contractuels, seulement la personne ayant les qualifications dans le champ d'enseignement et étant la plus ancienne sur la liste de priorité d'emploi dans ce même champ peut obtenir ce poste. Si la liste est épuisée, l'enseignant ayant obtenu la cote « A » devrait normalement être éligible au poste. Avoir la cote « B » est sensiblement la même chose qu'avoir la cote « A » si l'enseignant est sur la liste de priorité.

---

<sup>3</sup> Un contrat prédéterminé permet de connaître la date de début et la date de fin du contrat (deux contrats en deux ans permettent d'accéder à la liste de priorité).

<sup>4</sup> Un contrat indéterminé permet de connaître la date du début du contrat mais non celle de la fin

Évidemment, ceux qui ont la côte « B » ne sont pas prioritaires. Quant à la cote « C », elle permet de faire de la suppléance à la journée, elle offre peu de chance d'obtenir un contrat et encore moins de chance de se retrouver sur la liste de priorité. Les heures enseignées pendant la suppléance sont prises en compte par la commission scolaire à des fins d'expérience, mais ne sont pas comptabilisées au terme de l'ancienneté ou de l'accès à la liste de priorité (FSE et CSQ, 2001 : 17-18). Les suppléants font donc partie des enseignants que l'on nomme enseignants à statut précaire.

La suppléance est un pas vers l'accès à un contrat, comme elle peut survenir entre deux contrats. Dans l'article qui suit (1.2.4), nous expliquerons davantage les types de contrats.

#### **1.2.4 Premier contrat**

Tout comme un suppléant, l'enseignant contractuel doit, encore une fois, dès son premier contrat, démontrer à la direction sa compétence à prendre en charge toutes les responsabilités d'un enseignant permanent (participation active à la vie de l'école, aux réunions du personnel, communication efficace avec les parents, etc.), souvent dans un cours laps de temps, et ce, peu importe la matière, le niveau, l'école, les collègues, le soutien, le suivi, la formation reçue ou les élèves. Ce premier contrat, s'il s'est bien déroulé, pourrait faciliter l'accès à un deuxième contrat pour l'enseignant et, ainsi, le voir éventuellement accéder à la liste de priorité et à un contrat à temps plein.

Il devient donc nécessaire d'expliquer les différents types de contrats et leurs enjeux pour un enseignant débutant.

#### **1.2.4.1 Contrat non préalablement déterminé**

Le contrat non préalablement déterminé est un contrat dont on connaît le début, mais non la date de fin. Ce sont souvent des contrats qui sont donnés suite à un remplacement d'un congé de maladie d'un enseignant. Leur durée est variable et dépend, généralement, du médecin qui accorde le congé de maladie. Ainsi, un enseignant qui se blesse peut tomber en congé maladie, ce qui libère un contrat non préalablement déterminé. La suppléante ou le suppléant connaît la date de début du remplacement mais non la date de la fin qui peut parfois s'échelonner sur toute l'année.

Selon la clause 5-1.11 (CPNCF et CEQ, 2000), le suppléant qui est, dans une même classe, plus de trois mois consécutifs pour le remplacement d'un enseignant obtiendra un contrat à temps partiel au début du quatrième mois de remplacement. Comme il est mentionné dans la convention, le suppléant ne peut se voir attribuer les journées accumulées avant le premier jour du quatrième mois. Donc, le contrat n'a pas d'effet rétroactif. Ce type de contrat peut être accordé sans respecter la liste de priorité d'emploi.

#### **1.2.4.2 Contrat préalablement déterminé**

La suppléante ou le suppléant qui remplace une enseignante ou un enseignant dont la période d'absence est «préalablement déterminée comme étant supérieure à deux mois...», a droit à un contrat à temps partiel dès le début du remplacement (clause 5-1.11). Ce contrat doit être accordé en respectant la liste de priorité.

Un contrat préalablement déterminé réfère à la prévision d'une durée d'absence supérieure à deux mois ; dans les cas d'invalidité, cette prévision s'attestera par un certificat médical spécifiant que la personne sera absente pour une durée supérieure à deux mois. Dans les autres cas (maternité, adoption, congés avec ou sans traitement), la durée du

congé accordé, si elle est supérieure à deux mois, ouvrira le droit au contrat (FSE et CSQ, 2001 : 13).

Un contrat préalablement déterminé demeure plus important, même s'il est de courte durée, car il permet une accession plus rapide à un autre contrat ou à la liste de priorité d'emploi (à condition que le premier contrat signé soit aussi un contrat préalablement déterminé). Le premier contrat pourrait donc s'avérer déterminant si l'enseignant fait preuve d'une certaine efficacité dans son domaine aux yeux des directions qui peuvent l'évaluer, selon des critères établis par chaque commission scolaire, ou aux yeux de ses collègues de travail qui le côtoient. Ce dernier contrat, s'il est prédéterminé, assurera alors une certaine sécurité d'emploi à l'enseignant débutant. Selon l'entente entre le syndicat et la commission scolaire, deux contrats préalablement déterminés donnent un accès à la liste de priorité d'emploi. Si ces contrats sont non préalablement déterminés, il faudra un minimum de trois contrats en quatre ans pour avoir accès à cette même liste.

#### **1.2.5 Signature du deuxième contrat préalablement déterminé ou du troisième contrat non préalablement déterminé**

Le deuxième contrat prédéterminé ou le troisième contrat indéterminé dans les temps prescrits permettent l'accès à la liste de priorité d'emploi. Dès lors, l'enseignant obtient une certaine stabilité dans l'emploi et une certaine assurance quant aux possibilités d'être engagé par la commission scolaire sur un poste à temps plein dans un avenir proche. Si jamais il n'y a pas de poste disponible, l'enseignant débutant a, du moins, la certitude d'avoir des contrats prédéterminés ou non de courte ou longue durée selon la disponibilité du marché, sa position sur la liste de priorité et la discipline dans laquelle il a accumulé de l'ancienneté.

### **1.2.6 Liste de priorité d'emploi**

La liste de priorité d'emploi a été établie par entente entre le syndicat des enseignants (SEUAT) et la Commission scolaire Rouyn-Noranda. Adoptée en 1994 puis, modifiée en 1996, elle s'applique à toute personne ayant obtenu deux contrats préalablement déterminés en deux ans ou trois contrats préalablement déterminés à l'intérieur de cinq ans, ou encore plus récemment - juin 1996 - trois contrats non préalablement déterminés en quatre ans. Comme son nom l'indique, cette liste accorde une priorité d'embauche aux enseignants possédant ces deux préalables. L'ordre de priorité est décrit dans le paragraphe suivant.

La commission scolaire fait d'abord appel à tous les enseignants se retrouvant sur la liste de priorité d'emploi ayant obtenu un « A » au classement lors de l'entrevue de sélection. Ces derniers sont classés par champs. Puis, par la suite, elle fait appel à tous les enseignants débutants inscrits sur la liste et ayant obtenu un « B » au classement lors de leur entrevue. Les enseignants ayant eu la cote «A» choisissent donc avant les enseignants ayant eu la cote «B», à condition que les deux parties soient sur la liste de priorité.

Des modifications à la liste de priorité d'emploi ont eu lieu, en 2001, en remplacement de l'entente entre le SEUAT et la CSRN. Cette entente plus récente prévoit qu'au 15 août de chaque année, la commission scolaire doit mettre à jour ses listes par différents champs d'enseignement tels qu'il est indiqué dans le tableau 1.1 page suivante. Elle précise aussi que le contrat à temps partiel préalablement déterminé doit être supérieur à 33% au cours de deux des trois ou quatre années scolaires qui précèdent. On y retrouve une clause spécifique aux enseignants d'enseignement moral et religieux ou enseignement moral au primaire. Ainsi, le suppléant à qui l'on a fait signer un contrat de plus de 25% au cours de deux des quatre années scolaires qui précèdent se retrouve aussi sur la liste de priorité d'emploi.

**Tableau 1.1**  
Les différents champs d'enseignement de la CSRN

<b>Champs</b>	<b>Signification</b>
01 <sup>E</sup> - 01F	adaptation scolaire, primaire ou secondaire
02	préscolaire
03	primaire
08	anglais au secondaire
09	éducation physique au secondaire
10	musique
13	mathématiques et sciences au secondaire
13A	mathématiques au secondaire
13B	sciences au secondaire
14	morale et religion au secondaire
15	économie familiale
16	technologie
17	sciences humaines
18	informatique
19A	art dramatique
19B	danse

De plus, l'enseignant contractuel peut être inscrit dans deux champs maximum pour lesquels il a signé un contrat. Par exemple, dans un premier champ, 01 F = cheminement particulier et dans un deuxième champ, 03 = primaire.

Un enseignant possédant les qualifications pour enseigner dans le champ 01F et ayant eu un contrat préalablement déterminé de 100 jours dans une école de la CSRN, avec des élèves de cheminement particulier, se retrouve sur la liste dans ce champ ; il aura accès à d'autres contrats s'il y en a de disponibles seulement dans ce champ. Sinon, il devra attendre qu'on l'appelle pour un autre contrat restant au

repêchage (possibilité d'enseigner dans un autre champ) ou tout simplement attendre un nouveau contrat dans son champ d'enseignement en cours d'année. Les enseignants sur cette liste peuvent donc choisir par ordre d'ancienneté un contrat disponible dans leur champ. Si jamais il n'y a plus de contrat disponible dans leur champ, ils doivent attendre la fin du repêchage et espérer qu'on leur propose un contrat dans un autre champ où ils pourraient avoir la qualification ou être reconnus au terme du Règlement sur les autorisations d'enseigner par la commission scolaire et des ententes syndicales, comme compétents. L'établissement de cette liste a pour effet de rassurer les contractuels qui sont de plus en plus nombreux. Pour accéder à cette liste, il est important de mentionner qu'il n'était pas nécessaire d'avoir terminé sa probation, et ce, jusqu'à son abolition en 1998.

### **1.2.7 Contrat à temps plein**

Lors de la rentrée scolaire, il est possible qu'il y ait des contrats à temps plein qui amènent éventuellement l'enseignant contractuel à obtenir un poste à temps plein s'il n'y a pas coupure de poste dans ce champ. Pour ce faire, la commission scolaire doit d'abord appeler les enseignants sur la liste de priorité d'emploi par discipline et qui détiennent la mention admissible à un contrat à temps plein «A», ainsi qu'un diplôme leur permettant d'enseigner la discipline dans le poste à combler, ou encore qui possèdent l'équivalent de trois cents jours d'enseignement dans la discipline visée (reconnaissance des acquis). S'il n'y a personne sur la liste détenant une priorité afin de combler le poste, la direction des ressources humaines peut alors choisir parmi les diplômés qualifiés dans ses listes de suppléance. Si, encore une fois, personne ne peut se prévaloir de ses droits, la direction des ressources humaines peut reconnaître le droit d'enseigner et d'obtenir le contrat à temps plein à une personne non légalement qualifiée (avec autorisation du MELS) ou qualifiée en enseignement mais dans un autre champ.

En somme, nous pouvons retenir que chaque étape qui a trait aux conditions d'embauche (épreuve écrite, entrevue, suppléance, contrats ou liste de priorité) peut avoir un impact sur le cheminement de carrière d'un enseignant. Tout comme chaque décision ou chaque geste posé, chaque choix que prendra l'enseignant débutant, influencera probablement son plan de carrière dans le cadre d'un processus d'insertion. Accepte-t-il un contrat dans un champ autre que sa formation initiale pour accéder plus vite à une stabilité d'emploi et maintenir une situation financière plus stable ou choisira-t-il de faire de la suppléance à la journée, mais dans son domaine de formation? Cette situation nous amène à explorer la piste des difficultés perçues par les enseignants débutants de la CSRN et à en évaluer l'impact possible dans un processus d'insertion professionnelle.

### **1.3 Le stage probatoire**

Avant 1998, le stage probatoire pouvait être considéré comme étant une partie de la période d'insertion professionnelle à l'enseignement au Québec. Le diplômé était en effet supervisé par un comité de probation, composé de la direction d'établissement et d'un collègue de travail d'expérience, qui devait évaluer sa performance en enseignement et soumettre ses observations. Dans les faits, l'enseignant d'expérience trouvait son rôle d'évaluateur peu approprié et aurait préféré soutenir et aider l'enseignant sur des aspects plutôt sociaux (accueil, guide dans le milieu, répondant du débutant auprès des autres, accompagnateur dans son avancement, etc.) que sur des aspects de performance dans le travail (Houde, 1995). Du côté de la direction, il était clair que la probation devait permettre de faire la preuve de la compétence professionnelle du jeune enseignant, le temps alloué pour écouter et guider étant trop restreint pour accompagner le probaniste (Bédard, 2000). Même si le brevet est présentement octroyé en même temps que l'obtention du baccalauréat, il reste quelques enseignants qui n'ont pas terminé leur probation. Rappelons qu'en formation professionnelle, les enseignants aux études ont jusqu'en 2008 pour

terminer leur certification et, ce faisant, faire leur stage probatoire, puisqu'ils ont encore la possibilité d'obtenir un permis avant le brevet d'enseigner.

Le stage probatoire est la période de deux (2) années d'enseignement, soit 180 jours d'enseignement par année, qui permet à un candidat ou une candidate à un brevet d'enseignement d'établir sa capacité d'enseigner (Instruction, 1989-05-01).

Le système du stage probatoire, selon le ministère de l'Éducation (1989), visait essentiellement deux grands objectifs:

- permettre au candidat de faire la preuve de sa compétence professionnelle;
- faciliter l'intégration du candidat à la profession enseignante (Nault, 1993 : 10).

Ce stage probatoire ne pouvait débuter que lorsque l'enseignant d'une commission scolaire se retrouvait plus de 21 jours consécutifs dans la même classe. Cette probation se voulait, entre autres, un support formel pour aider l'enseignant à s'insérer plus facilement dans l'école et dans sa classe. Ce qui n'a pas été le cas comme le précise certaines recherches Bédard (2000) et le Conseil supérieur de l'éducation (2004). La probation a eu pour effet d'alourdir la tâche du jeune diplômé notamment dans un contexte de précarité. De nos jours, le stage probatoire a été aboli par l'arrivée de la formation initiale en quatre ans incluant 700 heures de formation pratique. Cependant, il faut constater qu'il reste encore quelques rares enseignants en probation qui travaillent pour la commission scolaire. Dès la fin de son baccalauréat, l'enseignant débutant avec brevet en main, tout comme l'enseignant avec permis d'enseigner, se retrouve dans un contexte similaire où le soutien formel (personne mandatée pour soutenir l'enseignant dans son parcours comme la direction d'établissement, le mentor, le stage probatoire, ...), pour l'un comme pour l'autre, est quasi inexistant (Nault, 1994).

De nos jours, beaucoup de diplômés peuvent passer plus d'un an, voire des années, à faire de la suppléance sans jamais avoir accès à un soutien formel. Ces

suppléants ne sont pas à négliger pour autant, car ils sont fort nombreux et font, eux aussi, d'une certaine façon, l'éducation des enfants. Ce sont des professionnels au même titre que les autres enseignants à temps plein (FSE, 2004). Nous voyons là un problème d'insertion qui touche les conditions d'embauche et qui n'est pas que l'apanage des contractuels ou des temps plein. L'insertion ne semble donc plus être reliée au processus actuel du stage probatoire, mais semble plutôt s'étendre de l'obtention du permis ou du brevet jusqu'au départ de la liste de priorité d'emploi puis, à un poste permanent. Selon certains chercheurs comme Mukamurera (1998), la liste de priorité devient un acquis non négligeable dans les pratiques d'embauche puisque les enseignants débutants y voient là un statut plus stable, plus rassurant. D'ailleurs, Mukamurera (1998 : 221-222), après analyse de la trajectoire de 20 jeunes enseignants, souligne :

[...] que tout en admettant la précarité de leur situation d'emploi et les conséquences qui en découlent, les jeunes interviewés reconnaissent une certaine évolution de leur situation lorsqu'ils parviennent à être inscrits sur la liste de rappel de leurs commissions scolaires respectives et qu'ils peuvent ainsi compter sur le droit de rappel et leur ancienneté pour obtenir de nouveaux contrats d'année en année. Pour eux, faire partie de la liste de rappel (priorité) est bien entendu une étape importante de leur insertion sur le marché du travail, parce qu'en ayant un droit de rappel et un rang de priorité d'emploi, ils jouissent d'une certaine protection et ont plus de chance d'être à l'emploi la prochaine rentrée scolaire et deviennent avec le temps plus certains d'avoir un contrat plus substantiel...

Dans la pratique, la CSRN établit d'abord la liste de priorité pour tous ses contrats et même pour de la suppléance. Les premiers sur la liste de priorité ont donc plus de chance de se voir attribuer un poste ou un contrat à temps plein.

Dû à certaines contraintes inhérentes à la gestion d'une commission scolaire, celle de Rouyn-Noranda ne préconisait qu'une intégration de ses enseignants débutants par la probation obligatoire dans ses écoles en ce qui concernait le baccalauréat en trois ans. La commission scolaire veillait à ce que chaque enseignant débutant ait un

mentor qui travaille en constante relation avec son probaniste. De plus, des démarches avaient été entreprises entre l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et les commissions scolaires pour faciliter l'insertion professionnelle des enseignants débutants en région (Charbonneau et al, 1991). En continuité avec ce qui a déjà été amorcé entre les deux parties, c'est-à-dire une prise de conscience de l'insertion professionnelle des enseignants au sein de la commission scolaire, la présente recherche se situera, plus particulièrement, dans un contexte qui abordera les difficultés d'insertion relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants. En ce qui a trait au baccalauréat de quatre ans, aucun soutien formel n'a, jusqu'à ce jour, remplacé le stage probatoire qui a été aboli en 1998.

Évidemment, l'arrivée du nouveau programme de quatre ans en enseignement, débuté en 1994-1995, dont les premiers finissants ont terminé en 1998-1999, jette un autre regard sur l'insertion professionnelle. Les articles 1.3.1 et 1.3.2 brossent un portrait du parcours scolaire des étudiants en enseignement de ces deux périodes.

### **1.3.1 Formation initiale avant 1994-1995**

Les enseignants qui sont à l'emploi de la CSRN ont suivi leur formation initiale, pour la grande majorité, à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Certains, notamment dans des secteurs plus spécialisés, proviennent d'autres universités (Sherbrooke, Laval, Montréal, Ottawa, etc.). Toutes les universités offraient un baccalauréat de trois ans en enseignement primaire et préscolaire ou dans des spécialisations telles la musique, l'éducation physique, l'orthopédagogie, etc. La plupart offraient aussi des stages en milieu scolaire à l'intérieur des trois ans. À l'UQAT, par exemple, les stages étaient au nombre de trois dont le dernier, en plus des lundis de présence dans le milieu de stage, était de trois semaines consécutives de prise en charge à la session d'hiver.

### 1.3.2 Formation initiale depuis 1994-1995

Depuis 1994-1995, la formation initiale a pris une toute autre forme. En effet, les cours dispensés incluent quatre stages dont le dernier sur une période consécutive de quatre mois. Les stages doivent totaliser un minimum de 700 heures de présence à l'école (MEQ, 1994). À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, les stages sont généralement répartis de la façon suivante dans la plupart des programmes de la formation des maîtres :

**Tableau 1.2**  
Les stages au baccalauréat de la formation préscolaire et primaire à l'UQAT

<b>Stage</b>	<b>Début à la session</b>	<b>Déroulement</b>
1	Hiver	Douze semaines à raison d'une journée par semaine, soit 60 heures, de la mi-janvier à la mi-avril et deux jours de prise en charge.
2	Automne	Une journée par semaine durant six semaines et trois semaines consécutives en novembre, soit 105 heures.
3	Automne	Une journée par semaine durant six semaines et trois semaines consécutives en novembre, soit 105 heures. Ainsi qu'une journée par semaine tout le mois de décembre. Pour la session hiver, l'étudiant devra être présent une journée par semaine en janvier et février et trois semaines consécutives en mars à raison de 105 heures.
4	Hiver	Une journée par semaine de septembre à novembre ainsi qu'une présence accrue en décembre, c'est-à-dire une présence en milieu scolaire à temps complet avec un minimum de 5 jours de prise en charge consécutive (charge pleine). De plus, il y a prise en charge complète de quinze semaines à la session d'hiver, soit 640 heures de janvier à avril.

Plusieurs auteurs dont Nault (2004) et Mukamurera (1998) soulignent l'importance des stages dans la formation à l'enseignement et dans l'aide à l'insertion professionnelle. La durée du dernier stage permet au stagiaire de se créer des relations dans le milieu, de faire sa marque, de connaître une école et sa clientèle,

de se faire valoir auprès de la direction ou des autres collègues afin, éventuellement, d'être bien connu avant l'entrevue de sélection.

De plus, les enseignants interrogés lors de la recherche de Mukamurera (1998 : 318) ont fait mention de l'importance des stages dans leur développement professionnel : « La meilleure stratégie de recherche d'emploi est de commencer par trouver un bon endroit de stage... »

Plusieurs commissions scolaires du Québec ont donc, avec le stage de longue durée et l'abolition de la probation pour les enseignants formés dans le baccalauréat de quatre ans, développé et mis sur pied des politiques d'accueil et d'insertion pour les nouveaux enseignants. Il s'agit, entre autres, de sites Internet pour échanger, d'accueil plus protocolaire ou des rites initiatiques pour souhaiter la bienvenue aux nouveaux arrivants, de sessions de formations et d'échanges pour les nouveaux. Ce sont là des façons de faire pour insérer les novices qui gagnent à être connues. Il n'en demeure pas moins que peu d'enseignants débutants sont accompagnés d'un mentor pour les soutenir et les guider tout au long de leurs premières années notamment lorsqu'il s'agit de problèmes externes à la classe comme les conditions et les pratiques d'embauche.

Le monde de l'enseignement est donc bien conscient qu'il y a encore des difficultés vécues par les enseignants débutants lors de leur insertion sur le marché du travail et plusieurs recherches confirment qu'il y a une volonté grandissante de trouver les solutions les plus adéquates possibles pour minimiser ces difficultés (Gouvernement du Québec, 2004; ministère de l'Éducation, 2002). Mais que connaissons-nous de la perception qu'ont les enseignants débutants en région périphérique et faiblement peuplée sur ce qui cause réellement problème lorsque l'on parle de conditions d'embauche? Et qui s'en préoccupe dans les milieux scolaires? Il nous semble donc important d'explorer les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants et qui pourraient éventuellement nuire à leur cheminement dans le cadre de leur insertion professionnelle.

#### 1.4 La pertinence de la recherche

L'entrée dans le métier est donc une étape très importante dans la carrière de l'enseignant, elle se répercute sur les élèves, l'école et la société. Le ministère de l'Éducation avait même prévu engager des milliers d'enseignants. Environ «45 000 enseignants engagés pour 60 000 finissants en 2004» (MEQ, 1995 : 6-7). Le ministère de l'Éducation constate cependant qu'il y a des lacunes importantes concernant l'insertion des enseignants. En fait, il n'est pas le seul à faire ces constats. Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) a recommandé dans son avis publié en mars de dresser un plan d'action et de mettre en place des moyens et des outils en collaboration avec toutes les instances concernées pour faciliter l'entrée dans la profession et le cheminement de carrière du jeune enseignant. Ici et ailleurs, plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'entrée dans la profession dans le monde de l'éducation (Baillauquès, 1999; Boutet, 2004 ; Breuse, 1993; Desgagné, 1994; Nault 1994; Mukamurera, 1998 et bien d'autres), afin de trouver des pistes de solution qui faciliteraient l'insertion des enseignants en début de carrière.

Tout récemment encore, au colloque de mai 2004 intitulé *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action*, organisé par le ministère de l'Éducation, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), nous avons pu constater que la problématique était toujours bien présente. Des représentants de tous les domaines de l'éducation (syndicats, enseignants débutants, enseignants d'expérience, professionnels, universitaires, directions, conseillers et chercheurs) étaient venus dans le but de faire le point sur cette problématique. Nault et Nault (2004) précisent qu'il y a encore environ 4 712 enseignants à statut précaire au Québec qui vivent une grande instabilité au niveau de leurs affectations professionnelles. Leur cheminement ressemble à celui de plusieurs enseignants débutants de notre commission scolaire cible (CSRN) qui sont marqués par des années de suppléance occasionnelle, de contrats préalablement

ou non déterminés, de changements d'écoles, de changements de niveaux, de changements de matières et d'attente. La majorité d'entre eux vivent aussi un isolement professionnel de par leur lieu de travail (école de village<sup>5</sup>), la distance qui les sépare de la ville, le nombre restreint d'enseignants et d'intervenants dans l'école, le manque de personnes ressources auxquelles ils peuvent se confier, le manque de soutien formel de la part de la direction d'école ou des autres membres du personnel. Tous ces éléments représentent donc des difficultés d'insertion professionnelle particulières à la région.

Le 14 mai 2004, Marie-France Bazzo, animatrice de radio à la Première chaîne de Radio-Canada, en a aussi fait le sujet d'une de ses émissions, autour du thème « Les professeurs décrocheurs ». Elle débute son émission avec tout un questionnement laissé à ses invités mais aussi à son auditoire :

Il est souvent question des élèves qui décrochent mais moins souvent des professeurs décrocheurs et pourtant... En 2002, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) émettait un avis assez inquiétant au gouvernement du Québec au sujet de l'insertion dans l'enseignement. On y apprenait que près du quart des candidats à l'enseignement décrochent au cours de la formation initiale. D'autres s'interrogent sur leur avenir pendant le stage en quatrième année d'université. Ce qui les amène à envisager une réorientation avant même d'entrer dans l'enseignement. Et quant aux enseignants qui en sont à leur première ou deuxième année d'expérience, 20% d'entre eux quittent la profession après ces années. La situation n'est pas aussi critique qu'aux États-Unis où l'on parle d'un taux d'abandon de 30 à 50% chez les enseignants, mais tout de même, c'est assez inquiétant. Et on voulait, ce matin, tenter de comprendre de l'intérieur, pourquoi ce fort taux d'abandon, avec trois ex-enseignants (Bazzo, 2004).

Ce qui ressort de cet entretien repositionne bien la problématique sous ses différents aspects dans le monde de l'enseignement. Entre autres, les ex-enseignants invités dénoncent le manque de soutien, de suivi et d'accompagnement par les autres

---

<sup>5</sup> Compte tenu des fusions municipales les mots « quartier » et « village » sont synonymes. On utilise indifféremment l'un et l'autre.

enseignants, la direction et le personnel de l'école, le manque de ressources financières injectées par le ministère de l'Éducation dans les commissions scolaires pour soutenir l'enseignant dans son travail, le manque de personnels spécialisés dans les écoles (psychologues, éducateurs, travailleurs sociaux, etc.), la lourdeur de la tâche et du système administratif, la théorie qui diffère trop de la pratique, le fait d'être tenu à l'écart des formations lorsque l'on est suppléant ainsi que le manque de reconnaissance de la profession par les diverses sphères de notre société.

Cette problématique, toujours d'actualité et dont l'ampleur s'accroît, a donc fait l'objet de plusieurs recherches. Mais à ce jour, l'attention portée aux difficultés rencontrées par les enseignants débutants, notamment dans les commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, se fait en lien avec les élèves et la gestion de classe ou sur les programmes (ex.: formations offertes par la commission scolaire pour gérer sa classe, conférences sur la discipline, formations pour aider et soutenir les élèves en difficulté, colloques sur la différenciation, formations sur les approches pédagogiques, etc.). Cependant, dans le cadre de l'émission *Indicatif Présent*, Bazzo (2004) souligne bien que les élèves peuvent être une des causes du décrochage professionnel chez les enseignants mais sûrement pas la seule.

Bref, il semble que le parcours effectué par les nouveaux enseignants avant d'accéder à un contrat temps plein soit rempli d'embûches trop vite oubliées par tous. La prise de conscience d'une carence à ce niveau nous a incitée à explorer une piste : celle des conditions d'embauche (accueil, épreuve de français écrite, entrevue, suppléance, contrats, liste de priorité, soutien...) et leur impact sur l'insertion professionnelle des enseignants (attente, manque de stabilité, isolement professionnel...). Par l'entremise de cette recherche nous voulons donc explorer les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants œuvrant sur le territoire de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, dans le cadre d'un processus d'insertion professionnelle.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour pouvoir mener à bien cette recherche, il faut d'abord bien comprendre la phase d'insertion professionnelle. Or, cette phase s'inscrit dans un processus de socialisation de l'enseignant débutant. C'est donc sous cet angle que se situera la présente recherche. Plus particulièrement, nous décrivons les différentes phases qui ressortent du processus de socialisation selon les écrits de Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999), Blin (1997), Dubar (1996), Desgagné (1994), Trottier, Perron et Diambomba (1994), Nault (1993), Zeichner et Gore (1990).

Comme nous venons de le mentionner, plusieurs auteurs se sont penchés sur le processus de socialisation. Dans ce processus se situe la phase d'insertion. Nous nous attarderons plus précisément à la phase d'insertion professionnelle en enseignement, c'est-à-dire la période qui s'étend du moment où le diplômé détenteur de son baccalauréat en enseignement entre sur le marché du travail (travail pour lequel il a été diplômé) en commençant par son offre de service en passant par l'entrevue, la suppléance et les contrats jusqu'au moment où il se perçoit comme un enseignant compétent et à l'aise dans son rôle (Nault, 2003 & Martineau et Presseau, 2003).

De plus, nous nous référerons aux modèles de cheminement de carrière. Ces modèles nous permettront de situer le cheminement des enseignants débutants, de constater à quel niveau se situe la majorité des problèmes et de réajuster quelques conceptions quant au modèle d'insertion dans l'enseignement au Québec, dans la conjoncture du marché de l'emploi du milieu des années 1990 et de 2005. Comme

nous l'avons mentionné au chapitre I, la conjoncture scolaire de ces deux périodes demeure similaire à bien des niveaux (contexte économique, clientèle à la baisse ou stagnante, saturation au niveau des postes dans certaines disciplines, de longues années d'attente avant d'obtenir une permanence et à peu près les mêmes conditions d'embauche).

## **2.1 La socialisation professionnelle**

Certains auteurs (Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999; Nault, 1993) constatent que le processus de socialisation professionnelle peut influencer la compétence de l'enseignant et surtout sa longévité dans la carrière. Si tel est le cas, il devient donc essentiel de préciser ce processus notamment si l'on considère que celui-ci implique les conditions d'embauche dans le parcours professionnel des enseignants débutants.

De façon générale, selon Rocher (1969), la « socialisation est le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre » (Trottier, Perron et Diambomba, 1995 : 28).

Certes, l'enseignant débutant a aussi une personnalité qui le définit et qui s'est construite tout au long de sa vie, influencée par la culture familiale, ses origines, ses pairs, mais aussi par sa formation scolaire qui le prédispose à s'adapter à son futur environnement professionnel. Quant à son entrée sur le marché du travail, cela l'amènera à se créer une identité professionnelle qui lui est propre mais qui dépendra tout autant de facteurs externes que de facteurs internes inhérents à sa profession. Dubar (1996) décrit cette étape comme une « confrontation » : « Parmi les événements les plus importants pour l'identité sociale, la sortie du système

scolaire et la confrontation au marché du travail constituent désormais un moment essentiel de la construction d'une identité autonome (Dubar, 1996).

Ainsi, il apparaît que cette transition entre l'université et le travail peut devenir cruciale pour se solidifier dans son identité professionnelle. L'entrevue, la précarité, le temps d'attente, le changement fréquent de niveaux, de champs ou d'écoles pourraient affecter cette construction d'une « identité professionnelle de base qui constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation » (Dubar, 1996 : 121).

Un autre phénomène qui a un impact considérable pour l'avenir d'un enseignant débutant perturbe cette identité sociale. Il s'agit de « stratégies personnelles de présentation de soi » (Dubar, 1996). Dans un contexte social et économique qui favorise l'employeur, le nouvel enseignant doit apprendre à se vendre et à projeter une image de lui positive qui démontre ses capacités théoriques et pratiques. Le cas échéant, l'attente peut être de longue durée avant de parvenir à ses aspirations professionnelles. Il est clair qu'il s'agit là de conditions d'embauche qui touchent particulièrement les secteurs de l'enseignement où le nombre de finissants est bien plus élevé que la demande (par exemples : titulaire au préscolaire et primaire, musique, enseignement religieux ou moral).

On retiendra aussi que selon Nault (1993), la socialisation professionnelle se définit comme suit:

[...] processus par lequel un individu devient un professionnel. Ce devenir professionnel débute souvent par un rêve, une aspiration et se termine par la reconnaissance d'être devenu professionnel expert. L'étude du processus de socialisation professionnelle a permis d'établir le développement de plusieurs courants de pensée et de préciser divers mécanismes utilisés par un individu pour se socialiser à une profession (Nault, 1993 : 21-22).

Lorsque l'on parle d'aspirations professionnelles, il y a aussi lieu de soulever cette « dimension de l'idéal professionnel » (Blin, 1997) qui peut faire place au découragement, voire même au décrochage si l'enseignant débutant est confronté à des difficultés qui peuvent sembler pénibles pour lui ou trop différentes de sa réalité. On retient que le chemin entre les aspirations d'un étudiant finissant en enseignement et la reconnaissance d'être devenu un professionnel peut dépendre de plusieurs facteurs, selon Mukamurera (1998), comme le contexte économique, le contexte social, le contexte éducatif et aussi le contexte personnel dont la capacité de l'individu à faire face à cette réalité. Bref, peu importe le processus par lequel un individu se construit une identité sociale et professionnelle, il souhaite être reconnu dans son milieu professionnel... Est-ce que les conditions d'embauche actuelles perçues par les enseignants débutants permettent cette reconnaissance de l'identité professionnelle?

## **2.2 L'insertion professionnelle**

En nous centrant un peu plus sur les phases de socialisation propres à la profession enseignante, nous retrouvons deux, trois, quatre phases selon les différents auteurs. Gross et Herriot (1965) ainsi que Hoy (1968) font mention de deux phases.

Ces deux phases [se déroulent successivement], l'une pendant sa formation initiale dans une institution de formation de maîtres et l'autre, au moment de son entrée dans un milieu de pratique professionnelle (Nault, 1993 : 36)...

L'insertion professionnelle de l'enseignant ne débiterait pas qu'à la sortie de ses études mais bien pendant celles-ci. En effet, l'étudiant est déjà initié à sa profession durant sa formation universitaire particulièrement pour ceux qui accèdent au quatrième stage (tableau 1.2 : 23). Il a déjà une idée de ce que peut représenter le système scolaire puisqu'il y a étudié. De plus, il fait des stages pratiques et il reçoit

de l'information théorique qui lui permettent déjà de s'insérer, de se faire connaître et de faire sa place dans le milieu professionnel.

Zeichner et Gore (1990) distinguent trois phases. La première phase serait formée des idées que l'individu peut se faire de sa profession. «La deuxième phase a lieu au moment où l'étudiant est admis en formation initiale» (Nault, 1993 : 37). Le vécu de l'individu influencera en grande partie la façon dont se déroulera cette phase. Enfin, la troisième phase est le début de carrière de l'individu. Là encore, les relations vécues entre l'enseignant débutant et les élèves de sa classe, l'établissement d'enseignement et son milieu social influenceront d'autant cette dernière phase. Griffin (1985) et Borko (1986) résument en mentionnant: «Elle fait référence au moment de l'entrée dans la profession lorsque l'enseignant fait le passage d'un statut d'étudiant à un statut professionnel » (Desgagné, 1994 : 9).

L'ajout que fait Zeichner et Gore (1990) à la phase d'insertion professionnelle fait référence à la définition de la socialisation professionnelle qui débute par une aspiration, un idéal. Cette phase se termine par le début de carrière d'un individu. Dans un contexte comme l'enseignement, le début de carrière, selon le champ, peut se prolonger sur plusieurs années.

D'ailleurs, Desgagné (1994) estime que l'entrée dans la profession est une étape critique surtout:

Dans un contexte où l'enseignant est de plus en plus appelé à la mobilité quant au niveau et à la matière d'enseignement, dans la mesure où on peut penser qu'un changement de matière, de niveau d'enseignement ou même d'école à l'intérieur d'une même commission scolaire suppose des apprentissages différents et des ajustements professionnels, il y a là une ouverture intéressante concernant l'encadrement à fournir, en milieu de pratique, à tout enseignant qui effectue un changement de tâche à l'intérieur de sa fonction d'enseignement (Desgagné, 1994 : 9).

En résumé, il découle de cette socialisation une phase que tous les auteurs reconnaissent: celle de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire, l'entrée dans le milieu professionnel ou encore le début de carrière d'un individu.

### **2.2.1 Les étapes d'insertion professionnelle des enseignants débutants**

Plusieurs auteurs font mention de stades ou d'étapes par lesquels l'enseignant débutant s'identifiera lors de son insertion en milieu de travail. Ces étapes, même si elles peuvent porter différents noms selon les auteurs qui les identifient, décrivent le même phénomène.

#### **2.2.1.1 Première étape**

Au Québec, la première étape va débiter par l'obtention du permis temporaire d'enseignement (Perron, 1995) ou par le début du stage probatoire (Nault, 1993). Depuis peu, on peut y inclure la détention du brevet d'enseignement avec le baccalauréat de quatre ans et le stage de longue durée (4 mois). Dans les autres pays, elle va débiter par toutes sortes de réglementations dues à une lourde bureaucratie qui donnent le droit d'enseigner (Huberman, 1989 et Rossy, 1992). Cette étape de l'insertion professionnelle est nommée par plusieurs auteurs: « les moments d'euphorie », de « lune de miel » ou encore « d'anticipation » (Merton, 1957 et Lacey, 1987 tirés de Nault, 1993).

Pour Huberman (1989), elle sera nommée l'étape de « l'exploration ». La définition qu'il en fait sera sensiblement la même que les auteurs mentionnés ci-dessus; elle est celle du début de carrière et se poursuit jusqu'à la phase de stabilisation.

Il est important de constater que cette étape comporte certes un début relativement facile, car les études sont terminées et l'individu entre enfin sur le marché du travail.

Il est prêt à tout accepter, à se donner entièrement à son métier. Hélas, cela ne dure pas longtemps. Cette phase comporte manifestement des moments très difficiles comme la recherche d'emploi, l'acceptation du refus et un investissement humain énorme. Elle consiste « à faire un choix provisoire, à s'initier à la pratique du métier souvent par essais et erreurs, à chercher à se faire accepter par son nouveau monde, à tenter de faire le tour de la profession et à y expérimenter un ou plusieurs rôles» (Mukamurera, 1998 : 25).

Comme nous allons le voir, cette étape contient deux catégories. Selon Veenman (1984), dans la première catégorie, le diplômé se trouve de l'emploi (un contrat) dès sa sortie de l'université. Dans la deuxième catégorie, le diplômé se voit refuser souvent de l'emploi et, selon la durée de l'attente, peut décider de changer de profession. Pour n'employer qu'un seul terme qui nous permettra d'identifier cette étape, nous la nommerons l'étape de « l'anticipation » (Nault, 1993). Une des définitions du mot anticipation que donne le Petit Robert semble convenir parfaitement à ce que l'on ressent dès la sortie de l'université: « ...Mouvement de la pensée qui imagine ou vit d'avance un événement », mais nous croyons que les conditions d'embauche peuvent venir affecter cette idée qu'ont certains enseignants débutants face à leur profession et qu'avec le temps leur vision de l'avenir devient de plus en plus pessimiste.

### **2.2.1.2 Deuxième étape**

La deuxième étape est surnommée: « le choc de la réalité », du « nage ou coule », de « la survie », de la « désillusion » (Merton, 1957; Mc Arthur, 1979; Fuller, 1969; Van Maanen, 1976 et Lacey, 1987 tirés de Nault, 1993). C'est l'une des étapes les plus difficiles à surmonter. En fait, c'est dans cette étape que va se vivre la majorité des problèmes. Elle sera une prise de décision pour le nouvel enseignant qui s'interrogera sur son avenir. Dois-je rester ou trouver un autre métier qui me convienne un peu plus? Selon Huberman (1989), cette étape est contenue dans

celle de l'exploration. Elle est en plus l'étape du début de carrière. Desgagné (1994) résume les documents de Johnston (1985) sur le vécu professionnel de l'enseignant débutant au moment de son entrée dans la profession quant aux attentes de tous les partenaires engagés dans le processus éducatif:

Les relations avec les autres enseignants ne sont pas faciles dû, entre autres, nous dit Johnston, à l'isolement professionnel dans lequel ils – les enseignants débutants - travaillent. De plus, les employeurs représentent pour le débutant des évaluateurs de sa compétence, une compétence à laquelle est liée son emploi et souvent aussi son admission dans la profession (Desgagné, 1994 : 10 et 11).

Tout comme pour Nault (1993), le « choc de la réalité » se distingue de « l'anticipation », car il débute au premier contrat, qui est un tout autre univers que celui de la suppléance.

Pour notre part, nous pensons que les différents problèmes vécus lors des première et deuxième étapes par les enseignants débutants ne permettent pas une insertion professionnelle adéquate. En effet, l'entrevue, le temps d'attente avant d'être appelé pour travailler, l'isolement (notamment dans les écoles de quartiers), les différents types de contrats, etc. désillusionnent l'enseignant débutant par rapport à sa carrière ou à son « anticipation » (Nault, 1993) face à sa profession.

### **2.2.1.3 Troisième étape**

Enfin, la troisième et dernière étape est celle de la « consolidation » (Mc Arthur, 1979 et Nault, 1993). Elle est décrite comme une étape agréable à vivre pour les enseignants débutants. L'étape de la « consolidation » va débiter avec une reprise de confiance en soi. Nous parlerons aussi de phase de « stabilisation » (Huberman, 1989). Les enseignants débutants ont un sentiment de compétence très élevé, leur façon d'enseigner se confirme, ils s'intégreront plus facilement au groupe école, ils

se sentiront moins seuls, moins démunis, ils connaîtront plus les rouages de la commission scolaire qu'ils fréquentent et ceux de l'école où ils sont engagés.

Thérèse Nault (1993) brosse une idée globale de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, à travers un tableau succinct. Ce tableau (tableau 2.1 : 38) semble pertinent pour avoir un aperçu des différentes étapes relevées par les auteurs. Le tableau comporte aussi les comportements inhérents au postulant, au novice ou à l'intégré et se subdivise selon trois types : cognitif, émotif et pratique. Le premier fait appel à ce que l'enseignant débutant conçoit de la profession, le deuxième relève des sentiments possibles ressentis selon chacune des étapes et le troisième est ce qui est vécu concrètement lors de l'insertion du postulant, du novice ou de l'intégré dans la profession.

Il est important de souligner que tout comme Nault (1993) et Mukamurera (1998) le mentionnent, ces étapes ne sont pas nécessairement vécues de la même façon par tous les candidats. Les expériences antérieures, la facilité d'adaptation et les ouvertures qui s'offrent aux enseignants peuvent différer d'une personne à l'autre et d'une année à l'autre. Ainsi, certains enseignants débutants nous diront que les différentes étapes ont été beaucoup plus faciles à vivre pour eux que pour les autres. Ces mêmes enseignants sont susceptibles d'accéder plus facilement à l'étape de la consolidation. De plus, ces étapes ne se font pas toujours de façon linéaire pour les enseignants débutants. Certains peuvent vivre la première phase puis, la deuxième et enfin, revenir à la première phase.

**Tableau 2.1**  
Les étapes de l'insertion professionnelle à l'enseignement (Nault, 1993 : 111)

Étapes	L'anticipation	La première rencontre	La consolidation des acquis
Comportement	Merton (1957)	Merton (1957)	McArthur(1981)
	le postulant	le novice	l'intégré
<i>Cognitif</i>	-idéalisation de la profession	-confrontation à la réalité	-émergence de l'identité professionnelle -intériorisation
Geade (1978) Veenman (1984)			
<i>Émotif</i>	-hâte -motivation -doute de soi	-anxiété -insécurité -isolement -épuisement -frustration -besoin d'être reconnu -confiance mitigée	-sécurité -confiance -estime de soi
Ryan (1970) Juluis (1976) Griffin (1985)			
En pratique	-l'attente -la recherche	-apprentissage rapides de la culture scolaire -souci de performance et de production -essai/erreur -imitation/reproduction -centration sur sa classe	-centration sur l'efficacité de l'enseignement -initiative -recherche de coopération -prise en charge de responsabilités autres que sa tâche
Fuller (1969) Van Maanen et Schein (1979) Louis (1980) Snyder (1982)			

Une autre définition de l'insertion professionnelle semble complémentaire aux précédentes puisqu'elle vient préciser la fin de l'insertion et permet de mieux définir la stabilité recherchée qui ne fait plus de l'enseignant un débutant tel que nous le concevons. Cette définition englobe la période d'insertion qui débiterait dès l'obtention du permis d'enseigner ou du brevet d'enseignement et non lors du stage probatoire et se terminerai soit par un emploi durable ou soit un emploi acceptable (Griffin, 1985; Borko, 1986 ; Nault, 1993; Desgagné, 1994).

Selon Vincens, cette période d'insertion commence lorsqu'un individu cesse de partager son temps entre le loisir, les études et le travail non rémunéré pour consacrer du temps à un emploi rémunéré ou à la recherche d'emploi. Elle se termine lorsque a) l'individu cesse de consacrer du temps à la recherche d'un emploi ou aux études destinées à permettre d'accéder à un autre emploi, b) l'individu a un emploi durable (c'est-à-dire qu'il ne possède pas d'information lui permettant de penser qu'il devra changer d'emploi dans un avenir plus ou moins proche), c) cet emploi correspond à son emploi de réserve, soit l'emploi qu'il considère devoir garder ou accepter compte tenu des informations qu'il a acquises (en cours d'emploi ou de recherche d'emploi), de la perception qu'il a de la concurrence pour l'accès à un emploi et de sa situation sur le marché du travail (Trottier, Perron et Diambomba, 1995 : 25).

Cette définition de l'insertion se terminerai par la phase suivante, celle de l'intégration professionnelle:

Vient ensuite la phase de l'intégration professionnelle proprement dite, caractérisée soit par une relative stabilité d'emploi, soit par des situations d'attente par rapport à l'accès à un emploi, soit par des situations de marginalisation, ou d'exclusion du marché du travail, ou de précarité d'emploi (Trottier, Perron et Diambomba, 1995 : 27).

«Cette relative stabilité d'emploi» en enseignement sur le territoire de la CSRN se situerai lorsque l'enseignant inscrit sur la liste de priorité d'emploi peut avoir accès à un contrat temps plein menant à la permanence. Et pour les fins de la présente recherche nous appellerons «enseignant débutant» le diplômé en éducation

possédant un permis d'enseigner ou un brevet en enseignement, jusqu'à son départ de la liste de priorité d'emploi signée par le syndicat des enseignants et la Commission scolaire Rouyn-Noranda, ou encore son accession à un contrat temps plein menant à la permanence. Le permis d'enseigner est considéré par toutes les institutions en éducation comme « une autorisation légale d'enseigner décernée à un candidat qui a réussi un programme de formation à l'enseignement (Règlement sur l'autorisation d'enseigner, section III, art. 6). » Quant au brevet, il est la dernière étape dans le cheminement vers la qualification légale, le brevet d'enseignement est une autorisation permanente d'enseigner (Mercier modifié par Martin, 2004) ». Depuis 1998 – 1999, les étudiants finissants des nouveaux programmes de formation à l'enseignement détiennent un brevet d'enseignement et, comme il a été mentionné, n'ont plus besoin de faire leur stage probatoire.

Ce choix de considérer l'enseignant débutant jusqu'à ce qu'il soit sur la liste de priorité d'emploi découle du fait, notamment à la CSRN, qu'il acquiert en même temps la certitude de décrocher un emploi l'année qui suit dans le champ pour lequel il est inscrit. Habituellement, l'enseignant débutant inscrit sur cette liste peut obtenir un contrat préalablement déterminé ou indéterminé selon les disponibilités du moment (FSE, CSQ, 2004) et le champ de compétence dans lequel il se retrouve puisqu'il y a priorité pour eux selon l'entente CSRN - SEUAT. Souvent, les premiers sur la liste se voient attribuer un contrat temps plein menant à un poste permanent. L'entente entre le syndicat et les ressources humaines de la CSRN semble appliquée dans son ensemble. Les directions d'établissement ainsi que le personnel des ressources humaines doivent donner la priorité à ceux inscrits sur la liste pour tout contrat déterminé ou non, qu'il soit en août, au début ou pendant l'année en cours. De plus, si jamais il arrivait qu'il n'y ait plus de contrat disponible, la suppléance serait prioritairement accordée aux personnes sur la liste. Mukamurera (1998), démontre l'apport positif sur la stabilité psychologique et financière des jeunes enseignants inscrits sur une telle liste.

Toutefois, en regard de l'incertitude et de l'instabilité émotionnelle, il y a lieu de noter l'apport positif de l'introduction de la liste de rappel depuis la fin des années 80 (pour l'octroi des contrats à temps partiel et à la leçon – dans le cas des commissions scolaires de la région de Québec) qui, tout en ne garantissant pas l'emploi à 100% et en n'éliminant pas totalement l'incertitude liée à l'emploi et l'imprévisibilité de la tâche, a sensiblement amélioré la situation pour les enseignants à temps partiel qui y sont inscrits et surtout ceux qui y occupent les meilleures positions (Mukamurera, 1998 : 310).

Il est important de mentionner ici que certains pensent encore que les difficultés perçues par les enseignants débutants en tout début de carrière leur donnent la possibilité de prouver leur efficacité à enseigner et qu'il n'est pas nécessaire de leur donner un encadrement afin de leur permettre une insertion professionnelle plus adéquate. À ce propos, Desgagné (1994) a bien cerné la situation:

Au regard de ces difficultés, une première attitude consiste à penser qu'il s'agit là d'une situation normale, que les autres enseignants sont passés par là et que la capacité du débutant à les vaincre sera l'indice de son aptitude à l'enseignement. Cette attitude justifiera qu'on laisse donc le débutant à lui-même pour traverser les épreuves de son initiation à la profession et justifiera même les conditions parfois difficiles qui lui sont faites; le débutant hérite souvent des tâches restantes, comme autant d'épreuves significatives de son initiation. De manière générale, cette attitude reflète un modèle artisanal de l'apprentissage à l'enseignement, c'est-à-dire un apprentissage par essai-erreur, ou encore par une sorte de symbiose avec la réalité du milieu ambiant (Desgagné, 1994 : 11).

La recherche réalisée par Mukamurera (1998) fait aussi ressortir ce phénomène de la bouche même des jeunes enseignants interrogés qui considèrent cette précarité, aussi longue soit-elle, comme une étape normale leur permettant d'acquérir de l'expérience, d'élargir leur champ de relations, de se faire connaître.

## **2.3 Les différentes catégories de l'insertion professionnelle**

Chaque étape de l'insertion professionnelle est divisée en catégories. Dépendamment des auteurs, ces catégories ont des similitudes qui pourront nous permettre de classer plus facilement les difficultés perçues par les enseignants débutants.

### **2.3.1 L'attente**

Ainsi dans la première étape appelée « moments d'euphorie » ou « anticipation », nous retrouvons la catégorie de l'attente. L'attente (Nault, 1993) se définit comme l'entrée sur le marché du travail jusqu'au premier contrat (à la CSRN, les enseignants obtiennent un premier contrat après 21 jours de suppléance consécutive dans la même classe). Cette catégorie est nommée ainsi parce qu'elle est d'abord et avant tout un moment indéfini d'attente.

L'attente est caractérisée par différents facteurs que Nault (1993) distinguent comme étant : 1) accessibilité au stage probatoire, 2) nature de l'attente, 3) rôle de la suppléance. On y retrouve tout ce qui concerne la recherche d'emploi, l'examen de français écrit, l'entrevue, les critères d'accessibilité au stage probatoire, l'attente d'une suppléance ou d'un premier contrat.

De nos jours, cette période d'attente pour un enseignant débiterait dès la fin de son baccalauréat, de l'obtention du brevet d'enseignement ou du permis et s'échelonne jusqu'à ses premiers contrats. Il faut mentionner que le stage probatoire tend peu à peu à disparaître notamment pour les secteurs préscolaire, primaire ou secondaire.

### **2.3.2 Le premier contrat**

Dans la deuxième étape qui est celle du « choc des réalités » ou encore « la première rencontre », nous retrouvons la catégorie du premier contrat (Nault, 1993). En fait, pour l'enseignant débutant, c'est son premier véritable emploi. Des problèmes différents de ceux vécus lors de la suppléance naîtront. Il est donc plus facile d'en faire une catégorie et d'y insérer les difficultés rencontrées, typiques d'un premier contrat.

Les facteurs qui peuvent influencer le premier contrat sont les conditions et les difficultés, qui sont nommées dans le tableau 2.2, page 45. Parmi ces difficultés nous retrouvons tout le concept de la planification ou de la préparation, de la tâche telle que la vivent les enseignants à temps plein (ex : réunions du personnel, projets, surveillances, présence aux journées pédagogiques, formations, etc.), de la durée du contrat et de ses conséquences possibles (ex : contrat à court terme contrat en plein milieu de l'année), de la clientèle à connaître et du suivi qu'il faut faire. Encore là, la notion d'attente devient incontournable. Tout d'abord parce qu'avant le premier contrat, le temps peut s'écouler. Ensuite, parce que l'enseignant peut connaître la date d'entrée en vigueur du contrat mais pas nécessairement celle de la fin. Enfin, parce qu'il ne saura pas combien de jours, de semaines ou même d'années passeront entre la date de fin du premier contrat et celle du début du deuxième contrat.

#### **2.3.2.1 Deuxième contrat et contrats subséquents**

Toujours dans cette deuxième étape, s'intègre la catégorie du deuxième contrat et des contrats subséquents. En fait, dans un deuxième contrat, selon le cas, nous pouvons trouver les mêmes incertitudes ou difficultés que celles rencontrées au premier contrat. Cependant, un deuxième contrat sera un signe d'une meilleure stabilité puisque les enseignants contractuels s'y verront inscrits. Cette liste de

priorité oblige les directions lors de la distribution des contrats et selon les conventions collectives, de s'y référer. Cette liste de priorité fonctionne, comme nous l'avons vu à l'article 1.2.6, par ordre d'ancienneté.

### **2.3.3 Le soutien**

Enfin, Nault (1993), pour faciliter l'analyse des documents provenant de son enquête effectuée auprès des enseignants débutants, a inscrit une autre catégorie; celle du soutien, qu'il soit formel, informel ou absent, subdivisée de la façon suivante: 1) comité de stage probatoire, 2) direction d'établissement, 3) enseignant responsable, 4) autres intervenants et 5) solitude.

Selon nous, ce type de soutien référerait à une catégorie qui engloberait tout le parcours suivi par l'enseignant débutant lors de son insertion professionnelle, car à chaque moment ou étape de ce parcours lors de ses premières années d'enseignement, l'enseignant débutant peut recevoir une forme de soutien formel, informel ou encore absent. L'arrivée du stage de quatre ans dans la CSRN a fait en sorte que le soutien formel donné aux enseignants sur le marché du travail pour leur stage probatoire n'a pas été remplacé. Par contre, il faut souligner qu'en considérant le stage IV - nous en avons fait part à la section 2.2 - comme pouvant être une étape de l'insertion, on peut remédier partiellement à la situation puisqu'il s'agit là d'une forme de soutien formel pendant les études.

Dans le tableau ci-après, Nault (1993) présente les catégories et sous-catégories que traverseront la plupart des enseignants débutants dans un ordre dit chronologique. Ces catégories et sous-catégories sont tirées de l'analyse des documents provenant des réponses des enseignants débutants lors des entrevues que Nault (1993) a effectuées pour son étude exploratoire. On peut y revoir les étapes importantes dont particulièrement l'attente, le premier contrat, les contrats subséquents et le soutien reçu, qu'il soit, comme mentionné un peu plus haut,

formel, informel ou absent. Ce tableau nous permet de mettre des balises au processus d'insertion dans un contexte de difficultés relatives aux conditions d'embauche.

**Tableau 2.2**  
Les catégories et sous-catégories pour l'analyse des données provenant des enseignants débutants (Nault, 1993 : 176)

		- accessibilité au stage probatoire
<b>L'attente</b>	- nature de l'attente	- durée - position - incidence
		- rôle de la suppléance
<b>Le premier contrat</b>	- conditions	- préparation - spécialité - tâche - durée du contrat
	- "le choc de la réalité"	
	- difficultés	
	- conditions	- préparation - spécialité de la "clientèle" - tâche - durée des contrats - avec ou sans attente
<b>Les contrats subséquents</b>		
		- description de l'insertion professionnelle
		- comité de stage probatoire
<b>Le soutien</b>	formel	- direction d'établissement - enseignant responsable
		- informel
	- absent	- solitude

Isaacson (1981), quant à lui, nous fait visualiser (voir tableau 2.3) les types de soutien et les sources d'où peut provenir ce même soutien dans le secteur de l'enseignement. Il est important de souligner ici que le soutien ou le manque de soutien demeure depuis fort longtemps une grande préoccupation que soulève les chercheurs et qui, a priori, s'il était formel, aurait un impact favorable sur l'insertion des enseignants débutants. Le soutien formel est connu et organisé, ex : un mentor libéré de sa tâche pour accompagner un nouvel enseignant (tableau 2.3, #1 et #3). Le soutien informel est non officiel et non programmé, il peut venir des autres intervenants (tableau 2.3, #2 et #4). Il est institutionnel lorsqu'il est initié, pour notre part, de la commission scolaire ou de l'école (tableau 2.3, #1 et #2). Il est personnel lorsque les démarches sont effectuées par l'enseignant débutant (tableau 2.3, #3 et #4).

**Tableau 2.3**  
La classification du soutien selon Isaacson (Nault, 1993 : 59)

TYPE DE SOUTIEN	SOURCE DE SOUTIEN	
	Institutionnel	Personnel
Formel	1	3
Informel	2	4

Traduction libre d'Isaacson (1981), p. 464.

La troisième étape, qui est celle de la consolidation, étant passablement positive pour l'enseignant débutant ne comporte pas de catégories pour les besoins de notre recherche qui se situent au niveau des conditions d'embauche. À cette étape, l'enseignant possède en général assez de contrats à son actif pour s'assurer un

nouveau contrat l'année suivante ou encore un contrat temps plein. Ce fait lui assure au moins une certaine stabilité non négligeable dans son emploi.

## **2.4 Autres catégories**

Pour d'autres auteurs, les étapes ou catégories semblent être, selon leurs définitions, des catégories de l'analyse de Nault (1993). Ces catégories apportent une certaine précision et d'autres aspects sur les difficultés rencontrées par les enseignants débutants. Les paragraphes qui suivent présentent les principaux auteurs qui apportent des précisions utiles pour notre recherche.

Huberman et Marti (1989) regroupent les difficultés rencontrées par les enseignants débutants selon trois niveaux bien distincts, chacun de ces niveaux peut se regrouper dans les catégories mentionnées ci-haut. Ces niveaux ne dépendent pas des différentes étapes vécues par l'enseignant débutant et deviennent plus difficiles à classer dans un ordre chronologique, dans les limites de cette recherche. Ces trois niveaux ou catégories sont: 1) les thèmes personnels (situations personnelles, familiales, professionnelles...), 2) les thèmes pédagogiques (rapports avec les élèves, avec les collègues...), 3) les thèmes sentimentaux (sentiments positifs et négatifs des maîtres).

Sans les nommer telles quelles, l'auteure, Ada Abraham (1984), quant à elle, diviserait les difficultés rencontrées en six grandes catégories: 1) la relation avec les élèves, 2) la relation avec les confrères de travail, 3) la relation avec le patronat, 4) la relation avec le milieu familial de l'étudiant, 5) la relation avec la matière à enseigner, 6) la discrimination dans le monde de l'enseignement. Cette classification, qui concerne les relations, nous apparaît assez précise et détaillée... Ces relations seront intégrées à chacune des catégories de Nault (1993) puisqu'elles peuvent toucher autant les suppléants que les contractuels. De plus,

cela nous permet de soulever des difficultés que pourraient rencontrer les enseignants débutants.

Tout comme Abraham (1984), Baillauquès et Breuse (1993) regroupent les difficultés rencontrées par l'enseignant débutant sous plusieurs catégories: 1) groupes-classes, 2) accueil par les collègues, 3) manque dans les aspects techniques et l'affectation des enseignants débutants, 4) contacts difficiles avec les parents, 5) relation avec la direction d'établissement.

Comme nous pouvons le constater, la classification des difficultés rencontrées par les enseignants débutants par catégories fait place à différentes façons de les nommer, de les regrouper, mais tous se recoupent, se précisent, se complètent. Pour les besoins de notre recherche, nous toucherons quatre catégories tirées de Nault (1993) qui visent particulièrement les conditions d'embauche telles l'attente et la suppléance, le premier contrat, le deuxième contrat et les contrats subséquents. De ces catégories découleront des éléments de difficultés possibles soulevés par les différents auteurs, cités dans la section 2.4, comme les relations, l'accueil, les champs disciplinaires, la famille, etc.

## **2.5 Synthèse**

Cette revue des écrits nous a permis de situer le cadre de référence tout d'abord dans son processus de socialisation puis, plus précisément, dans la phase d'insertion professionnelle.

Pour nous permettre de mieux visualiser ce cadre de référence, nous proposons un tableau synthèse (tableau 2.4 : 50) actualisé et adapté au contexte de la présente étude. Ce dernier présente une vue d'ensemble des différents éléments permettant de porter un regard sur les difficultés possibles, relatives aux conditions d'embauche, perçues par les enseignants débutants. Nous y retrouvons donc la

phase d'insertion professionnelle qui découle du processus de socialisation. Elle correspond ici au stade de la recherche d'emploi, de la suppléance et des contrats, et ce, jusqu'à la liste de priorité d'emploi de la commission scolaire ciblée (catégories tirées de Nault, 1993). Cette phase d'insertion, dans laquelle s'insèrent les conditions d'embauche, comporte trois étapes : l'anticipation, la première rencontre et la consolidation des acquis. Il faut souligner que ces étapes ne sont pas nécessairement linéaires et peuvent se vivre différemment selon le vécu et la personnalité (contexte personnel) de chacun des enseignants débutants, mais aussi selon les contextes économique, social et éducationnel des périodes concernées (Mukamurera, 1998). Enfin, des facteurs incontournables soulevés dans les recherches de Nault (1993, 1994), pourraient venir, tout comme les contextes, influencer les perceptions des enseignants comme les mécanismes d'adaptation, l'attente et le soutien ou l'absence de soutien.

Comme il a été mentionné à la section 2.2, la phase d'insertion professionnelle est une des phases de la socialisation professionnelle. Pour notre recherche, elle s'appuie en partie sur la définition de Vincens (1981). Elle débute par un permis temporaire d'enseignement ou un brevet pour se prolonger avec la liste de priorité d'emploi. La durée pour accéder à cette liste est variable d'un enseignant à l'autre et d'un champ de spécialisation à un autre. Cette phase est l'entrée dans un milieu professionnel ou encore le début de carrière d'un individu, comme Desgagné (1994) en a fait mention. Elle semble être une étape cruciale pour l'enseignant débutant surtout dans un contexte où la précarité d'emploi prend de plus en plus d'expansion.

Les étapes de l'insertion professionnelle à l'enseignement sont présentées sous forme d'un tableau synthèse (voir tableau 2.1 : 38) tiré de Nault (1993). On y dégage trois étapes, « l'anticipation, la première rencontre et la consolidation des acquis », par lesquelles les enseignants débutants navigueraient dans un cheminement qui pourrait sembler linéaire, mais qui pourtant est variable selon les contextes économique, social, personnel et éducationnel.

Tableau 2.4

Tableau synthèse des éléments permettant de porter un regard sur les difficultés possibles relatives aux conditions d'embauche\*

### 1. Socialisation professionnelle

La socialisation professionnelle est un processus par lequel un individu devient un professionnel. Ce devenir professionnel débute souvent par un rêve et se termine par la reconnaissance d'être devenu un professionnel expert.



### 1.1 Insertion professionnelle

Elle débute par un permis temporaire d'enseignement ou un brevet pour se prolonger avec la liste de priorité d'emploi et s'y termine par l'obtention d'un contrat à temps plein menant à la permanence.



### 1.1.1 Étapes de l'insertion

#### L'anticipation – La première rencontre – Consolidation des acquis

Non linéaires, variables selon les contextes économique, social, personnel et éducationnel

Mécanismes	Attente	Soutien	Catégories	Exemples d'éléments de difficultés possibles relatifs aux conditions d'embauche
Adaptation intériorisée ou Conformité stratégique ou Redéfinition de la conformité stratégique ou Possibilité d'un déséquilibre cognitif et affectif	<p>Nommée ainsi parce qu'elle est d'abord et avant tout un moment indéfini d'attente.</p> <p>L'attente peut se faire avant le premier contrat tout comme entre deux contrats</p>	<p>Formel</p> <p>Informel</p> <p>Absent</p>	<p>Permis ou brevet et accès au marché du travail</p> <p>Attente</p> <p>Suppléance</p> <p>Premier contrat</p> <p>Deuxième contrat et Contrats subséquents</p> <p>Liste de priorité d'emploi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inscription</li> <li>épreuve écrite de français</li> <li>Entrevue</li> <li>Accessibilité au stage probatoire</li> <li>Distance</li> <li>Etc.</li> <li>Possibilité d'un stage probatoire</li> <li>Relations</li> <li>Distance</li> <li>Etc.</li> <li>Possibilité d'un stage probatoire</li> <li>Relations</li> <li>Distance</li> <li>Etc.</li> </ul>

\*Adapté de Mukamurera (1998), Blin, (1997), (Dubar, 1996), Desgagné (1994), Perron, (1995), Trottier, Perron et Diambomba (1995), Baillauquès et Breuse (1993), Nault (1993), Huberman et Marti (1989), Abraham (1984), Vincens (1981)

Que l'enseignant soit postulant, novice ou intégré, son chemin est parsemé d'allers-retours qui l'amèneront selon le contexte à être motivé, anxieux, confiant puis à nouveau anxieux, etc. Mukamurera (1998) en a d'ailleurs étudié le sujet dans sa thèse.

Néanmoins, l'une des faiblesses est de ne pas réussir à intégrer les aspects plus économiques, pécuniaires et sociologiques reliés à l'insertion sur le marché du travail (les conditions d'obtention des emplois et les conditions de leur exercice), et de concevoir l'intégration professionnelle comme un processus plutôt linéaire composé d'étapes qui se succéderaient les unes après les autres dans des délais relativement précis, un peu comme si tout se passait dans un contexte neutre ou homogène pour tout le monde et à toutes les époques. De plus, il y a lieu de requestionner la validité d'une telle vision dans la situation actuelle nord américaine et surtout québécoise. En fait, non seulement la formation des maîtres et les règles d'admission à la profession ont évolué, mais il y a aussi le marché de l'enseignement qui s'est profondément transformé. Ces changements ont entraîné l'émergence et la prolifération de nouveaux modes d'embauche, une forte précarité d'emploi et l'allongement des délais d'accès aux postes réguliers et permanents.

De notre côté, nous pensons que les quatre perspectives théoriques contiennent des pistes pertinentes et complémentaires et que la meilleure façon d'explorer et de comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants serait, d'abord d'introduire la notion de temporalité, ensuite de recourir à une approche pluridisciplinaire ou tout au moins une approche plus ouverte qui permettrait d'intégrer des apports interprétatifs et explicatifs de diverses approches en vue de saisir l'insertion comme une totalité significative (Mukamurera, 1998 : 32).

Pour parvenir à ses fins, l'enseignant débutant mettra aussi en application différents mécanismes, consciemment ou inconsciemment, décrits par Nault (1993) de la façon suivante en s'appuyant sur une synthèse de Lacey (1987).

Le premier mécanisme réfère à une forme d'adaptation intériorisée par laquelle l'individu se conforme aux exigences du milieu professionnel. [...] Un deuxième mécanisme serait une variante du premier où la

conformité devient stratégique, c'est-à-dire que le novice se conforme aussi aux exigences du milieu mais avec une certaine réserve et en fonction d'intérêts recherchés. [...] Le troisième mécanisme est celui de la redéfinition de la conformité stratégique. Il apparaît lorsque le novice vit une situation qui entre en conflit avec ses intérêts et ses attentes. Il se trouve en état de déséquilibre cognitif et affectif (Nault, 1993 : 103 et 104).

Nous croyons que ces trois mécanismes mentionnés dans le tableau 2.4 peuvent aider à mieux comprendre les comportements des enseignants débutants au cours des différentes étapes de leur insertion professionnelle.

### **2.5.1 Le marché du travail**

Comme il a déjà été précisé, la phase d'insertion dépend aussi de contextes économique, social, éducationnel et personnel (Mukamurera, 1998). Cela étant, il ne faudrait pas omettre, comme le soulignait Sauvé (2005) dans son article, Tardif (2005) indique que la conjoncture sociale du marché du travail influence en grande partie les étapes de l'insertion professionnelle. Ainsi, il est important de noter qu'au cours des années 80 jusqu'au milieu des années 90, il y a eu de très importantes compressions budgétaires dans le milieu de l'éducation, en raison notamment d'une baisse de la natalité qui a amené une réduction du nombre d'élèves dans les écoles, à une clientèle de plus en plus hétérogène, à des priorités différentes des partis politiques en place, à une baisse des effectifs scolaires, au faible taux de départ à la retraite, à un regroupement des écoles et des classes, à une augmentation d'élèves par classe, à une bureaucratisation du métier et à une vision technique de l'acte d'enseigner.

Avec ces changements drastiques, apparaît aussi, une perte de prestige de la profession enseignante et de l'école. À cette période, les universités n'avaient pas pu s'ajuster à temps à la demande continuellement à la baisse des milieux scolaires. Elles ont continué à former massivement des enseignants, et ce, même si ces

derniers ne pouvaient se placer aussi aisément que leurs collègues déjà en place. Ce faisant, l'offre était beaucoup plus élevée que la demande jusqu'à ce que le ministère de l'Éducation mette en place un processus de régulation entre l'offre et la demande. Il a ainsi introduit le concept de contingent dans les disciplines où il y avait surplus, dans le but de viser à améliorer l'offre d'emplois pour les enseignants qualifiés (MEQ - OCDE, 2003).

Dans les faits, les facteurs qui expliquent cette résultante sont divers. Martel, Ouellette et Ratté (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004) en soulèvent. Il y a d'abord eu le baccalauréat de quatre ans qui a permis d'atténuer cette congestion qu'il y avait sur les listes de priorité, ce qui permit à plusieurs sur les listes d'appel des commissions scolaires de pouvoir enfin accéder à un emploi temps plein (Mukamurera, 1998). Puis, l'obtention du brevet obtenu avec le baccalauréat de quatre ans a éliminé une contrainte supplémentaire qu'avaient les finissants du baccalauréat de trois ans. D'autres événements viennent aussi faciliter cette entrée sur le marché du travail, comme la disparition des certificats en enseignement, la mise en place de listes de rappel, le programme d'incitation à la retraite, l'instauration des maternelles à temps plein, l'extension des congés parentaux et la création des commissions scolaires linguistiques (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2004). Dans ces contextes, les étapes de l'insertion ne peuvent se vivre dans un ordre bien précis, à des intervalles réguliers et à des degrés similaires.

C'est pourquoi, comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent, les étapes ne sont pas linéaires et des allers-retours de l'une à l'autre sont possibles. De plus, chacune des étapes peut se vivre à différents degrés émotionnels selon les enseignants débutants interrogés. Il n'en reste pas moins qu'elles sont présentes à l'intérieur d'une insertion professionnelle en enseignement et qu'elles touchent, par les conditions d'embauche, les enseignants débutants.

## **2.6 Question de recherche**

Cette analyse de la situation existante nous amène à la question de recherche suivante:

«Quelles sont les difficultés en lien avec les conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants à la Commission scolaire Rouyn-Noranda lors de leur insertion professionnelle?»

Deux sous-questions en découlent:

- 1- «Les conditions d'embauche facilitent-elles l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants à la Commission scolaire Rouyn-Noranda?»
- 2- «Est-ce que les conditions d'engagement en vigueur à la CSRN permettent une insertion professionnelle adéquate?»

## **2.7 But et objectifs de recherche**

À partir de ces constats, nous pouvons décrire plus précisément les buts et objectifs de cette recherche.

Le but de cette recherche est de déterminer s'il y a des difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants dès leur sortie de l'université dans un processus d'insertion professionnelle; ce que nous croyons.

Cette enquête devrait vraisemblablement nous amener à obtenir, dans le cadre de notre recherche, des informations qui permettront de le vérifier. Selon la perception des difficultés, il y aurait lieu d'évaluer si la situation actuelle pourrait influencer le

cours d'une insertion professionnelle dite «adéquate». C'est ce qui nous permettra, à juste titre, de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de recherche en lien avec notre cadre de référence. En effet, nous pensons que, compte tenu des conditions d'embauche actuelles, les enseignants débutants perçoivent des difficultés et que celles-ci pourraient influencer sur un processus d'insertion professionnelle dit « adéquat », c'est-à-dire en continuité menant à une certaine stabilité d'emploi et à une reconnaissance de la pratique.

En résumé, notre recherche vise, dans une phase d'insertion professionnelle, à explorer les perceptions des enseignants débutants quant aux difficultés relatives aux conditions d'embauche sur le territoire de la CSRN. Cette phase débiterait, aux fins de la présente recherche, à partir du moment où le novice obtient son permis d'enseigner ou son brevet et fait une première demande d'emploi en passant par son accession à la liste de priorité d'emploi de cette même commission scolaire.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce que nous avons cherché à explorer, ce sont les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants sur le territoire de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, afin de pouvoir évaluer si les conditions qui entourent l'engagement à la commission scolaire pourraient influencer sur le cheminement professionnel dans une phase d'insertion. Pour ce faire, il nous a semblé judicieux, dans une première phase, d'utiliser l'enquête par questionnaire qui se prête à un traitement quantitatif des données. En effet, l'enquête par questionnaire de type semi-fermé à traitement quantitatif nous a permis de vérifier nos observations sur le terrain (dans la mesure des ressources disponibles et du temps alloué) tout en rejoignant la plus grande partie possible de la population ciblée en 1996 par notre recherche. Dans une deuxième phase - pour nous assurer d'une validation plus actualisée (2005), tout en tenant compte des résultats lors de la première phase - nous avons complété notre enquête en distribuant un questionnaire dont la forme des réponses est plutôt à développement à un échantillon bien ciblé d'enseignants débutants.

Dans un premier temps, nous justifierons le choix des instruments de cueillette de données dont l'utilisation d'un questionnaire de type fermé lors de la première phase de l'enquête et la méthodologie de cette approche. En parallèle, nous présenterons et justifierons le choix du questionnaire pour la deuxième enquête (deuxième phase), le choix des questions et le choix des répondants. Dans un deuxième temps, nous ferons une brève description des sujets ciblés susceptibles de répondre aux questionnaires et ceux ayant répondu à notre demande. Dans un troisième temps, nous présenterons les limites de la recherche.

### **3.1 Les instruments de cueillette de données**

Cette recherche a un certain caractère transversal qui s'inscrit en deux temps. Le premier, à l'intérieur d'une étude quantitative à l'aide d'un questionnaire de type fermé. Le deuxième, à l'intérieur d'une étude basée sur des questions dont la forme des réponses est à développement. Pour ce point, nous expliquerons et décrirons nos choix d'instruments de prise d'information qui se concentrent sur les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants.

#### **3.1.1 Le choix d'un questionnaire de type fermé**

L'enquête par questionnaire est un instrument de prise de l'information, basé sur l'observation et l'analyse de réponses à une série de questions posées. Cette technique présente des avantages. Elle peut notamment constituer un raccourci précieux quand l'observation directe est impossible voire trop coûteuse (en temps et en argent). Elle est susceptible dans ce cas de fournir des informations crédibles [...] (Desmet et Pourtois, 1988 : 157)

Comme précisé dans le cadre de référence, nous voulions explorer les difficultés relatives aux conditions d'embauche en vigueur à la CSRN perçues par les enseignants débutants. Le processus retenu pour la présente recherche dès l'obtention du permis d'enseigner ou du brevet de l'enseignant débutant, se poursuit par la recherche d'emploi, la suppléance, les contrats et prend fin avec l'accès à un contrat temps plein menant à la permanence.

Nous voulions rejoindre la population la plus représentative possible pour notre recherche et dans un temps limité, c'est pourquoi un questionnaire structuré sous forme d'enquête-sondage conduisant à des résultats statistiques a été préféré dans une première phase à un questionnaire plus ouvert qui aurait permis de suivre le parcours précis de certains enseignants débutants bien ciblés. En vue de bâtir ce type de questionnaire, nous nous sommes appuyée, en grande partie, sur les écrits de Nault (1993, 1994). Nous nous sommes inspirée de son questionnaire de doctorat sur l'insertion professionnelle des

enseignants débutants au niveau du secondaire dont nous avons reformulé des questions afin de les adapter à notre contexte de recherche et à nos objectifs. En ce sens, certaines questions ont été modifiées ou remplacées pour satisfaire les limites d'un questionnaire de type fermé (appendice B) en vue d'un résultat quantitatif. De plus, un espace pour les commentaires permettant de préciser certaines réponses a été ajouté. Ce qui a pour résultat d'en faire un questionnaire de type semi-fermé (Desmet et Pourtois, 1988). Enfin, nous avons effectué un pré-test auprès de certains enseignants débutants (suppléants, contractuels et permanents) afin de nous permettre de valider la pertinence et la compréhension de nos questions.

C'est donc par le biais d'un questionnaire de type semi-fermé (appendice B) que nous décrivons les difficultés perçues par les enseignants débutants rejoins dans un laps de temps déterminé.

### **3.1.1.1 Élaboration du questionnaire de type fermé**

Pour pouvoir atteindre notre objectif de recherche, il nous a fallu considérer trois aspects au niveau des difficultés d'embauche. Il s'agit des (1) difficultés d'entrée propres à l'emploi à la commission scolaire, (2) difficultés propres aux suppléants, (3) difficultés propres aux contractuels et à l'accès à un poste à temps plein qui correspondent à l'attente, au premier contrat et aux contrats subséquents (tableau 2.4 : 50).

#### **1) Les difficultés d'entrée propre à l'emploi à la commission scolaire**

Ces difficultés impliquent les examens d'entrée, les entrevues, les préalables et sont représentés par Nault (1993) sous le terme du «moment d'euphorie» ou de «l'anticipation», dans la catégorie de «l'attente» (tableau 2.4 : 50). C'est la première étape qu'a à franchir l'enseignant débutant avant de pouvoir accéder à une suppléance à la journée ou à un contrat.

## **2) Les difficultés propres aux suppléants**

Ce terme englobe toutes les difficultés relatives à une suppléance à la journée comme : les relations entre les enseignants débutants et le personnel de l'école (enseignants et professionnels), la distance entre le lieu de travail et le domicile (Nault 1994), etc. Cette étape est encore représentée par l'expression «le moment d'euphorie» ou «l'anticipation». Mais pour certains, elle représente «le choc de la réalité».

## **3) Les difficultés propres aux contractuels**

Les difficultés propres aux contractuels englobent toutes les difficultés relatives à un contrat à court terme ou à long terme telles que : le stage probatoire, les relations avec la direction d'établissement, les relations avec les parents, etc. Ces difficultés se retrouvent pour Nault (1993) dans l'union de deux concepts : tout d'abord «le choc de la réalité», puis la «consolidation des acquis» qui est difficile à atteindre au terme de contrats. Pour ses fins d'analyse, Nault (1993) nous parlera de premier contrat ou de contrat subséquent. Quant à Merton (Nault, 1993), il y voit là, une première rencontre entre l'enseignant débutant et les élèves, c'est-à-dire un premier véritable contact. Cela nous permet de cibler le cheminement ou le processus d'adaptation qui se produit, après plusieurs contrats, chez l'enseignant débutant en fonction des difficultés rencontrées lors de son insertion professionnelle. Évidemment, ce cheminement se fait en prenant en considération que les étapes à parcourir par les débutants ne sont pas linéaires. Elles dépendent souvent du parcours professionnel qu'ils effectuent dans leurs contextes économique et social de l'époque.

### **3.1.1.2 Description du questionnaire**

En vue de répondre aux questions de notre recherche (section 2.6), le premier questionnaire (appendice B) a été conçu selon les étapes propres à une enquête de type fermé : 1) détermination des objectifs et de notre hypothèse de recherche, c'est-à-dire que

nous croyons que les enseignants débutants perçoivent des difficultés qui sont relatives aux conditions d'embauche et que cette situation pourrait venir modifier leur cheminement professionnel dans une phase d'insertion ; 2) construction du questionnaire ; 3) établissement de l'échantillon ; 4) pré-test du questionnaire auprès d'un sous-échantillon représentatif et restreint ; 5) réalisation de l'enquête dans le milieu des années 90 et en 2005 ; 6) codage des données recueillies ; 7) traitement des données (Desmet et Pourtois, 1988 : 159).

L'ensemble des questions analysées comporte trois niveaux. Le premier niveau comporte des questions de type général comme des réponses à fournir, à compléter, dichotomiques ou à choix multiples. Ce niveau correspond à la première partie du questionnaire. Il nous permet de dresser un bref profil général du répondant (âge, scolarité, sexe, etc.) et de déterminer le nombre d'enseignants débutants qui travaillent soit au secteur primaire, secondaire, professionnel, adultes ou encore qui chevauchent plusieurs secteurs. À titres d'exemples, dans cette première partie, on demande l'âge des participants, leur champ d'études, l'université qui les ont diplômés, ... Un autre niveau de questions, correspondant à la deuxième et troisième partie du questionnaire, est conçu selon l'échelle de type «Likert» codée de 1 à 5 (Desmet et Pourtois, 1988 : 164). Cela permet une recherche quantitative « fondée sur des statistiques, sur la mesure de quantité, qui préconise l'utilisation d'instruments de mesure et l'utilisation de méthodes statistique pour analyser et interpréter les résultats » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 : 279). À ce niveau, nous avons prévu une échelle graduée à cinq niveaux. Elle s'étend de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord ». Le dernier niveau, correspondant à ce qu'on a appelé « Deuxième partie - suite », est conçu selon un classement d'un grand nombre d'éléments (Desmet et Pourtois, 1988 : 165). Il faut mentionner que cette deuxième partie (appendice B) ainsi que la deuxième partie - suite ont été remplies par l'ensemble des suppléants et des contractuels ciblés par la recherche. Par contre, la troisième partie s'adresse uniquement aux contractuels. Enfin, une place est laissée aux commentaires pour tous ceux qui veulent y soulever des éléments qui, selon eux, sont pertinents ou viennent éclaircir certains aspects d'une réponse. Cette place permet au répondant une plus grande

ouverture et nous aide à recueillir des commentaires variés sur les conditions d'embauche tout en contribuant à l'analyse.

Peu importe le niveau, chaque question a été codée puis informatisée pour le traitement et l'interprétation à l'aide d'outils et de logiciels comme Access et Excel. Initialement, ce questionnaire (appendice B) a été distribué auprès d'un sous échantillon restreint d'enseignants débutants pour en vérifier la compréhension et ainsi limiter les questions qui sont ambiguës ou inopportunes.

Après avoir indiqué et décrit les étapes qui ont servi à l'élaboration des questionnaires, il nous semble que les instruments utilisés pour des fins de recherche nous permettent d'atteindre le but visé dans cette étude, c'est-à-dire : d'explorer les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants sur le territoire de la Commission scolaire Rouyn-Noranda.

### **3.1.2 Le choix d'un deuxième questionnaire dont la forme des réponses est à développement**

Dans un but de cohérence interne, de mise en contexte actuel et de mise en perspective d'un certain caractère transversal de la recherche, nous avons entrepris pour cette deuxième phase, réalisée en 2005, de questionner à nouveau de jeunes enseignants ayant terminé récemment leur baccalauréat, autant au préscolaire et au primaire qu'au secondaire.

#### **3.1.2.1 Élaboration du deuxième questionnaire**

En effet, notre premier questionnaire (appendice B) est un instrument de prise d'information basé sur l'analyse de réponses à une série de questions posées sous forme

d'une échelle d'appréciation de type « Likert ». Cette façon de faire nous a permis d'obtenir de nombreuses informations et d'avoir une meilleure compréhension du processus d'insertion professionnelle des enseignants débutants en ce qui concerne les difficultés relatives aux conditions d'embauche.

Pour nous assurer d'une actualisation des informations recueillies, lors de la première enquête (1996), tout en tenant compte des résultats de la première analyse (chapitre IV), nous avons trouvé pertinent de compléter nos données par la passation d'un questionnaire à un échantillon bien ciblé d'enseignants débutants (2005). Pour ce faire, nous avons choisi d'élaborer un questionnaire dont la forme des réponses est à développement. Il s'agit donc d'une approche qui permet de resituer notre recherche dans le temps et, par le fait même, qui nous permet de compléter notre analyse. Ainsi, par ce deuxième questionnaire (appendice C), nous cherchons à valider, dans le contexte actuel, des éléments précis qui ressortaient lors de la première enquête (appendice B).

Ce questionnaire (appendice C), tout comme l'autre, est divisé en trois parties. Une partie indiquant des renseignements généraux, une autre partie pour l'ensemble des répondants (suppléants et contractuels) et une dernière partie qui ne concerne que les enseignants débutants ayant obtenu des contrats.

### **3.1.2.2 Le choix des questions**

Pour notre première enquête, nous avons divisé notre questionnaire en plusieurs catégories afin de répondre à nos questions de recherche. Nous y retrouvons, entre autres, l'examen de français, l'entrevue, la suppléance, le premier contrat et les contrats subséquents, les relations avec la direction, le personnel, les élèves et les parents, la probation et le soutien, qu'il soit de nature formelle ou informelle. Pour compléter cette première enquête, nous avons retenu des pistes de questionnement qui découlent de ces catégories dans le but d'actualiser l'information recueillie lors de la première passation. Exemple, dans la catégorie de la suppléance, nous avons demandé aux enseignants

débutants la contribution du soutien lorsqu'ils faisaient de la suppléance (appendice B, question 11). Cela étant, nous avons retenu les catégories de l'examen, de l'entrevue, de la suppléance, du premier et des contrats subséquents ainsi que du soutien. Avec cette deuxième enquête, certaines questions demeurent similaires au premier questionnaire tandis que d'autres vont chercher une image plus précise de la situation actuelle. Ce procédé nous oblige à faire un travail d'analyse de nature qualitative et à effectuer une analyse de contenu plus approfondie.

### **3.2 Sujets de l'étude**

Les points suivants permettront de dresser un portrait global du territoire couvert par la Commission scolaire Rouyn-Noranda et des différentes écoles qui la composent. Par la suite, nous ferons une présentation des sujets ayant volontairement répondu aux questionnaires.

#### **3.2.1 Les milieux dans lesquels les enseignants débutants sont susceptibles d'évoluer**

La Commission scolaire Rouyn-Noranda, comme bien d'autres commissions de la région, a de nombreuses écoles sous sa gouverne et toutes sont francophones. La taille des écoles varie d'un milieu à l'autre. Certaines sont situées proche du siège social de la CSRN, c'est-à-dire dans la ville même de Rouyn-Noranda. D'autres, qui font partie de son agglomération, sont situées dans des quartiers de la MRC tels Cloutier, Montbeillard, Montbrun, Destor, etc. La CSRN compte 20 écoles du secteur jeunes. Les distances peuvent être grandes d'un établissement à l'autre ou du siège social à un quartier. Il y a aussi deux écoles secondaires. Une regroupant les élèves de première et deuxième secondaire (premier cycle du secondaire) et l'autre regroupant les élèves ayant un cheminement particulier ainsi que ceux de troisième, de quatrième et de cinquième

secondaire (deuxième cycle du secondaire). Une autre école de Rouyn-Noranda regroupe les élèves du primaire et du secondaire ayant, entre autres, de très grands troubles du comportement et les places y sont limitées. D'ailleurs, un encadrement très spécifique à ce type de clientèle y est donné. Puis, il y a aussi l'établissement de l'éducation des adultes où se retrouvent bien souvent les jeunes décrocheurs ainsi que les adultes qui font un retour aux études. Enfin, on y retrouve un centre de formation professionnelle, Le Centre Polymétier.

Chaque école a ses particularités, mais aucune, l'année où a été distribué le questionnaire, ne se distinguait par des programmes spécifiques tels qu'immersion en anglais, sports études, concentration en musique, etc. Actuellement, une seule école primaire a une particularité, il s'agit d'un programme particulier en anglais pour les élèves du troisième cycle.

Dans le contexte de la passation du premier questionnaire, une direction d'établissement pouvait avoir à gérer jusqu'à trois écoles dont les distances qui les séparaient se comptaient en dizaines de kilomètres. Une réalité que vivaient aussi les suppléants, les contractuels et même certains permanents comme les spécialistes du primaire (anglais, musique, morale, religion catholique ou protestante, éducation physique).

Ces dernières années, les baisses de clientèle ont fait en sorte que les directions peuvent gérer jusqu'à quatre écoles, ce qui signifie que certains enseignants ont aussi plus d'écoles à desservir. En effet, la baisse d'effectifs scolaires s'est particulièrement faite sentir en Abitibi-Témiscamingue. Pour Rouyn-Noranda, elle a été, en 2005, de -2.1%. Pour l'instant, elle touche le secteur primaire mais bientôt, elle touchera le secteur secondaire (CSRN, 2004). À titre d'exemple, il est prévu que pour l'ensemble des commissions scolaires de la province, l'effectif passera de 958 376 élèves de la maternelle, du primaire et du secondaire en 2004 à 890 710 élèves en 2008 (appendice D), soit une baisse de 67 666 élèves. Une moyenne de 2500 enseignants en moins (ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 2005). Cette prédiction, si elle

s'avère juste, touchera, entre autres, les enseignants à statut précaire et les finissants, et se fera particulièrement sentir dans les régions.

Cette baisse a aussi engendré une redistribution des ressources et des élèves. Ainsi, on retrouve actuellement des écoles de deux enseignants et d'autres de soixante enseignants, des classes d'un niveau et des classes multiâges jusqu'à trois niveaux. Dans une région comme l'Abitibi-Témiscamingue, il n'est donc pas rare de voir un suppléant ou un contractuel enseigner dans plusieurs classes d'une même école ou dans plusieurs écoles en une même journée.

Les élèves qui fréquentent ces différentes écoles proviennent de milieux très défavorisés à aisés. Il y a peu de diversité ethnique et, par le fait même, une religion commune pour la grande majorité. Toutes les écoles accueillent tous les enfants (problèmes d'apprentissage, problèmes de comportement, enfants démunis, etc.). Une seule école a la particularité d'accueillir en ses murs les enfants ayant de graves troubles de comportement, mais les places sont limitées comme cela a déjà été mentionné auparavant. Les élèves d'écoles situées directement dans la ville de Rouyn-Noranda ont accès à toutes les infrastructures municipales comme la bibliothèque municipale, la piscine intérieure, l'usine de filtration d'eau, le centre d'exposition, etc. Les élèves d'écoles dites de « quartier » ont peu ou pas accès, selon les budgets des écoles, à ces ressources, le transport étant très coûteux. Il faut toutefois noter qu'ils ont accès à d'autres ressources telles que les forêts, les mines, les parcs, etc.

L'enseignant débutant peut, s'il le désire, faire de la suppléance ou obtenir un contrat dans toutes ces écoles et à tous les niveaux. Par contre, les postes à temps plein sont, la plupart du temps, ouverts dans les petits milieux (les écoles de campagne) – les enseignants d'expérience quittant les villages pour le centre, à moins qu'ils y demeurent – ou au secondaire dans des disciplines peu convoitées (mathématique, science physique, chimie, etc.).

### **3.2.2 Le choix des répondants au questionnaire lors de la première passation**

Les enseignants débutants ont été choisis au hasard à partir de la liste des enseignants suppléants et contractuels de 1995 - 1996 de la commission scolaire ciblée par la représentante syndicale du Syndicat des Enseignantes-Enseignants de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT). Environ 229 suppléants et contractuels, légalement qualifiés ou non, sont inscrits sur cette liste (73 contractuels et 156 suppléants), enseignant à divers niveaux : préscolaire, primaire, secondaire, adultes, formation professionnelle, généralistes et spécialistes diplômés ou non. Ils sont pour la plupart des novices répondant aux critères de sélection du questionnaire. Les questionnaires ont été envoyés par la poste par la représentante syndicale, pour les suppléants, ou directement dans les écoles pour les contractuels, puis nous ont été retournés pour des fins d'analyse par la poste ou par courrier interne. Pour atteindre une partie des enseignants débutants, mais aussi pour minimiser les coûts d'envoi, nous avons envoyé cent questionnaires autant au secteur jeune qu'à celui des adultes.

Nous avons aussi essayé de cibler des enseignants ayant moins de 3 années complètes d'enseignement, c'est-à-dire 549 jours d'enseignement à leur actif parmi nos répondants. D'une part, nous voulions cibler les enseignants de la CSRN débutants puisque, comme nous l'avons souligné dans les écrits (Nault, 1993 et 1994; Desgagné, 1994; Mukamurera, 1998), les premières années d'enseignement sont des années charnières dans l'évolution de la profession. D'autre part, nous voulions notamment cibler les difficultés qui touchent les conditions d'embauche.

Comme il en a été question dans le premier chapitre, la liste de priorité d'emploi s'applique à toute personne ayant obtenu deux contrats préalablement déterminés en deux ans ou trois contrats non préalablement déterminés à l'intérieur de cinq ans, ou encore depuis - juin 1996 - trois contrats non préalablement déterminés en quatre ans. C'est pourquoi notre questionnaire pouvait aussi toucher des enseignants à statut précaire sur la liste de priorité d'emploi.

Sur ce nombre, nous avons eu un retour de réponses équivalent à 54 questionnaires sur environ 100 envois. Le taux de réponses équivaut donc à 54% sur le nombre d'envois ou à environ 30% sur le nombre total d'enseignants suppléants et de contractuels des secteurs jeunes et adultes.

### 3.2.2.1 Description de l'échantillon retenu

Les tableaux suivants (3.1, 3.2 et 3.3 : 68 et 69) indiquent la distribution des sujets ayant répondu au questionnaire. Nous constatons que tous les groupes d'âge sont représentés, qu'il y a des hommes et des femmes, mais que les femmes sont majoritaires (tableau 3.1 : 68). Ce fait est un phénomène maintes fois soulevé par les institutions, les différentes recherches et le MELS. L'enseignement, notamment au primaire, est un milieu de femmes. Les raisons qui découlent de cette tendance feraient à elles seules l'objet d'une recherche très poussée. Il faut comprendre, comme le souligne Mukamurera (1998), Lessard et Tardif (1992) que les statistiques confirment que l'enseignement a presque toujours été un corps d'emploi majoritairement féminin et que par conséquent, cela caractérise l'échantillonnage.

**Tableau 3.1**  
Répartition des sujets selon le sexe

Hommes	Femmes	Non précisé
12	41	1

Il est à noter que toutes les disciplines des spécialistes dans le monde de l'éducation telles que l'éducation physique, l'anglais, les arts, etc. ne se donnent pas à l'UQAT (tableau 3.2 : 69).

**Tableau 3.2**  
Répartition des sujets selon les universités

	Nombre de personnes ayant étudié à l'UQAT	Nombre de personnes ayant étudié dans une autre université
Hommes	6	6
Femmes	35	6
Non précisé	1	
Tous	42	12

Le tableau 3.3 nous indique les champs d'études répartis selon le sexe. Il est intéressant de constater que le primaire a une forte concentration de femmes tandis que les spécialités sont mieux distribuées entre les deux sexes. Par contre, l'éducation physique semble être exclusive aux hommes parmi nos répondants.

**Tableau 3.3**  
Répartition des sujets selon leur champ d'études

	Bac préscolaire et primaire	Bac en éducation physique	Bac en enseignement de l'histoire ou du français au secondaire	Autres (ortho., math., anglais, etc.)
Hommes	3	6	3	0
Femmes	34	0	1	1 - arts visuels 1 - bio 1 - langues et lettres 1 - anglais 1 - français 1 - histoire
Non précisé	1	0	0	0
Tous	38	6	4	6

Quant au tableau 3.4, il présente un sommaire du travail effectué par les répondants de la première passation des questionnaires en indiquant les différents secteurs touchés et les différentes disciplines en lien avec leur formation. On constate notamment que la grande majorité des novices provenant du primaire ont enseigné dans des champs autres que leur formation initiale.

**Tableau 3.4**  
Identification du champ de formation et de la matière enseignée

Champ d'études et nombre de répondants	Enseignement dans leur champ de formation	Champ d'enseignement dans le champ de compétence et autres matières enseignées	Autres matières que dans leur champ de compétence
Préscolaire et primaire (38)	9	16	13
Éducation physique (6)	0	5	1
Français/ histoire (4)	1	3	0
Arts visuels (1)	0	1	0
Bio. (1)	0	1	0
Langues et lettres (1)	0	0	1
Anglais (1)	0	1	0
Français au sec. (1)	1	0	0
Histoire (1)	1	0	0

Les répondants ont aussi été séparés par âge et jours d'enseignement à la CSRN afin de constater s'il y a des différences notoires d'une catégorie à l'autre, d'un groupe d'âge à l'autre. Le tableau suivant nous dresse un portrait d'ensemble des répondants (tableau 3.5 : 71).

**Tableau 3.5**  
Répartition des sujets selon leur âge et leurs journées d'enseignement

Âge	Hommes				Femmes			
	Moins de 60 jours	Entre 60 et 183 jours	Entre 184 et 366 jours	Plus de 367 jours	Moins de 60 jours	Entre 60 et 183 jours	Entre 184 et 366 jours	Plus de 367 jours
23							1	
24					1	5	2	
25		1			1	1		
26	2						2	1
27			1		1		3	
28			2			2		1
29				1				
30							2	1
31				1			1	1
32							1	2
33		1		1		1		1
34	1	1				1	1	1
35						1		
36						1		
37							1	
38						1	1	
47							1	

Puis, nous avons divisé les répondants en trois catégories (suppléants, contractuels et contractuels sur la liste de priorité d'emploi) selon leur statut afin de donner une idée d'ensemble des types de répondants (tableau 3.6 : 71).

**Tableau 3.6**  
Répartition des sujets selon leur statut d'emploi

	Suppléants	Contractuels	Contractuels sur la liste de priorité d'emploi
<b>Hommes</b>	3	6	3
<b>Femmes</b>	14	13	14
<b>Non Précisé</b>			1
<b>Tous</b>	17	19	18

Il est important de noter qu'une personne de 32 ans, mais de sexe non précisé a une moyenne de journées d'enseignement entre 184 et 366.

Il faut aussi souligner qu'un questionnaire a été rejeté pour fins d'analyse étant donné que la personne n'avait pas fini de le remplir. Elle a inscrit sur sa feuille que c'était un choix pour elle de faire de la suppléance.

### **3.2.3 Le choix des répondants au questionnaire lors de la deuxième passation**

Lors de la deuxième phase, réalisée en 2005, nous avons rejoint un groupe très restreint d'enseignants ciblés du préscolaire et du primaire (quatre) ainsi que du secondaire (deux) ayant commencé à travailler soit en 2002, en 2003 ou en 2004. Ces enseignants ont œuvré au sein de la Commission scolaire Rouyn-Noranda depuis la fin de leurs études à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue où ils ont obtenu leur brevet, ce qui nous permet d'avoir une vision récente de la situation. Dans le but que notre échantillon de répondants soit des plus représentatifs de ceux retenus lors de la première enquête, nous avons choisi, parmi les six répondants, deux hommes (un au secondaire et un au primaire) et quatre femmes (une au secondaire et trois au primaire). En effet, les données recueillies avec le premier questionnaire (section 3.2, tableau 3.1 : 68), nous font ressortir un pourcentage de 76% de femmes, soit trois femmes pour un homme parmi les répondants et une masse considérable d'enseignants au primaire, 63%, dont 13% de spécialistes qui chevauchent le primaire et le secondaire. Ce constat nous permet de croire que notre échantillon doit donc majoritairement provenir du secteur préscolaire - primaire et doit être constitué, en majorité, de répondants féminins. De plus, nous avons un pourcentage de 35% de suppléants et de 49 % de contractuels, dont 33% étaient sur la liste de priorité. C'est pourquoi, parmi nos choix, nous sommes allée chercher autant des suppléants - contractuels que des contractuels sur la liste de priorité d'emploi, tel que défini dans les ententes syndicales et patronales.

Le tableau 3.7 nous permet d'avoir une vue d'ensemble de nos six répondants (R) quant à leur formation, leur champ d'enseignement depuis la sortie de leurs études et l'obtention de leur brevet d'enseignement, le nombre d'écoles où ils ont fait de la suppléance ou des contrats et leur statut.

**Tableau 3.7**  
Profil des enseignants débutants ciblés en 2005

	<b>R1</b>	<b>R2</b>	<b>R3</b>	<b>R4</b>	<b>R5</b>	<b>R6</b>
<b>Champ d'étude</b>	Bac en enseignement profil français	Bac en enseignement profil math.	Bac en enseignement préscolaire et primaire	Bac en enseignement préscolaire et primaire	Bac en enseignement préscolaire et primaire	Bac. en enseignement préscolaire et primaire
<b>Champ d'enseignement</b>	Français Histoire Économie Éducation choix de carrière Morale Guitare Techno Cheminement particulier  (uniquement au secondaire)	Math. et sciences  (uniquement au secondaire)	Primaire général Prof soutien au primaire Anglais au primaire Cheminement particulier au secondaire Français, math., techno et bio au secondaire Stimulation pour les élèves handicapés	Français, math., morale, anglais au secondaire Primaire général Prof. soutien au primaire Art dramatique au primaire Enseignement religieux au primaire	Français, math., sc. physique et musique au secondaire Primaire général Spécialiste en musique au primaire Art dramatique au primaire Prof. soutien au primaire	Primaire général Spécialiste en éducation physique au primaire
<b>Nombre d'écoles différentes (suppléance ou contrats)</b>	1	2	7	7	6	
<b>Statut</b>	Suppléance : moins de 60 jours  Contractuel : Contrats prédéterminés variant de 50 à 100%, de cinq mois à 10 mois Débutant ou non en début d'année  Hors du profil de formation	Contractuel : Contrats prédéterminés de 100% pendant toute l'année Dans le profil de formation  Liste de priorité  Poste	Suppléance : moins de 60 jours  Contractuel : Contrats prédéterminés et non préalablement déterminés variant de 50% à 100%, de deux mois à 10 mois Débutant ou non en début d'année  Dans le profil de formation et hors du profil de formation	Suppléance : moins de 60 jours  Contractuel : Contrats prédéterminés variant de 60% à 100%, de deux mois à 10 mois Débutant ou non en début d'année  Dans le profil de formation et hors du profil de formation	Suppléance : moins de 60 jours  Contractuel : Contrats prédéterminés et non préalablement déterminés de 100%, variant de sept mois à 10 mois Débutant ou non en début d'année  Dans le profil de formation et hors du profil de formation	Suppléance : moins de 60 jours  Contractuel : Contrats prédéterminés et non préalablement déterminés de 100%, variant de trois mois à l'année complète Débutant ou non en début d'année  Dans le profil de formation et hors du profil de formation

Tout en indiquant certains éléments de renseignements plus pointus, le profil des enseignants débutants ciblés demeure général afin de garder la confidentialité des répondants. Encore une fois - cela ne fait que confirmer nos résultats de la première passation du questionnaire – il faut souligner le fait que le profil des mathématiques est une branche dont le taux de placement est excellent (pas de temps d'attente, emploi dans le champ de formation, possibilité d'un poste dans des délais plus que raisonnables (moins de trois ans). Quant aux enseignants du préscolaire et du primaire, ils voguent, tout comme la majorité des premiers répondants, entre plusieurs champs, plusieurs écoles et plusieurs niveaux (autant primaire que secondaire).

Pour l'ensemble de nos répondants, l'épreuve de français a été une réussite dès le premier tour. Quant à l'entrevue, certains l'ont recommencée plus d'une fois; ce qui ne les a pas empêchés d'obtenir des contrats. Des résultats qui s'inscrivent dans le même sens que les premiers de 1996.

### **3.3 Méthodologie de l'analyse**

« La présentation des résultats consiste à rendre compte des résultats obtenus en utilisant l'un ou l'autre format (narratif, tableaux et figures) susceptible de réunir l'information de façon systématique et ordonnée » (Mukamurera, 1998 : 83).

Pour rendre compte des résultats de la première enquête, nous avons analysé et interprété les statistiques qui ressortaient des tableaux ou graphiques. Parfois, nous avons complété ces données avec des extraits tirés des commentaires écrits des enseignants ayant répondu au questionnaire. Pour ce faire, comme il a déjà été expliqué, nous avons fait une étude en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons ressorti, de façon générale, toutes catégories confondues, les réponses des enseignants débutants dans l'ordre chronologique du questionnaire, et ce, pour chaque partie du questionnaire. Ensuite, afin de cibler nos réponses, de les analyser et de les exploiter pour des fins de recherche, nous avons regroupé les questions en plusieurs catégories : examen de français,

entrevue, relation avec les directions ou avec le personnel de l'école, climat, soutien formel et informel, probation, opinion personnelle et finalement les autres catégories qui touchent la famille et les déplacements. Les tableaux suivants (tableau 3.8, tableau 3.9 et tableau 3.10 : 75 et 76) nous dressent un portrait des catégories et des questions qui en découlent selon le questionnaire. Certaines catégories se recoupent puisque dans une même affirmation, nous pouvons retrouver des critères qui touchent la suppléance et, en même temps, la relation avec la direction.

**Tableau 3.8**

Regroupement des questions par catégorie : Questionnaire, deuxième partie, suppléant

CATÉGORIES	QUESTIONNAIRE
<b>EXAMEN DE FRANÇAIS</b>	<b>Deuxième partie, suppléant</b>
	<b>QUESTIONS*</b>
	1 - 2 - 3 - 4 - 5
<b>ENTREVUE</b>	6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12
<b>SUPLÉANCE</b>	11 - 13 - 14 - 15 - 17 - 18 - 20 - 21 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 29
<b>CONTRAT</b>	16
<b>RELATION AVEC LES DIRECTIONS</b>	19
<b>RELATION AVEC LE PERSONNEL</b>	26 - 28
<b>RELATION AVEC LES ÉLÈVES</b>	22 - 23
<b>AUTRES</b>	21 - 27 - 29

Les chiffres inscrits dans le tableau représentent les numéros des questions dans le questionnaire.

**Tableau 3.9**  
Regroupement des questions par catégorie : Questionnaire, deuxième partie – suite -,  
suppléant et contractuel

CATÉGORIES	QUESTIONNAIRE
	Deuxième partie- suite -
	QUESTIONS*
EXAMEN DE FRANÇAIS	A
ENTREVUE	B
SUPLÉANCE	C
CONTRAT	I - K
RELATION AVEC LES DIRECTIONS	D
RELATION AVEC LE PERSONNEL	E
IRELATION AVEC LES ÉLÈVES	F
RELATION AVEC LES PARENTS	G
PROBATION	H
SOUTIEN	J
AUTRES	L - M - N - O

Les lettres inscrites dans le tableau représentent les questions du questionnaire.

**Tableau 3.10**  
Regroupement des questions par catégorie : Questionnaire, troisième partie, contractuel

CATÉGORIES	QUESTIONNAIRE
	TROISIÈME PARTIE
	CONTRACTUEL
	QUESTIONS
EXAMEN DE FRANÇAIS	
ENTREVUE	
SUPLÉANCE	
CONTRAT	30 - 37 - 40 - 41 - 44 - 54 - 55
RELATION AVEC LES DIRECTIONS	32 - 34 - 48 - 49 - 51
RELATION AVEC LE PERSONNEL	33 - 34 - 46 - 47 - 50 - 51
RELATION AVEC LES ÉLÈVES	
RELATION AVEC LES PARENTS	52
SOUTIEN	31 - 32 - 33 - 34 - 38 - 39 - 43 - 45
AUTRES	30 - 31 - 53 - 35 - 36 - 42

Les chiffres inscrits dans le tableau représentent les numéros des questions dans le questionnaire.

Dans un autre temps, nous avons examiné si, pour certaines questions, il y avait des différences significatives entre les hommes et les femmes, tout en considérant que le nombre peu représentatif de la gente masculine (12 hommes pour 41 femmes, soit moins du tiers des répondants) ne nous permettait pas de tirer des conclusions significatives et pertinentes. Nous avons aussi constaté les différences entre le secteur primaire et préscolaire et le secteur du secondaire. Finalement, nous avons étudié les différences notoires qu'il pouvait y avoir entre les suppléants et les contractuels dans la vision de leurs difficultés lors de leur insertion professionnelle. Certaines autres données ont été exploitées telles que l'âge des participants, leur expérience et le nombre d'années dans le milieu de l'éducation, depuis la fin de leur baccalauréat dans un champ d'études en enseignement.

Pour ce qui est du deuxième questionnaire, nous avons tenu compte des résultats de la première analyse pour cibler nos questions puisque nous avons cru qu'il était pertinent de compléter ou de confirmer les informations recueillies lors de la première enquête. Comme nous l'avons mentionné au chapitre III, nous avons choisi un questionnaire dont la forme des réponses permet, aux répondants, de développer ou d'expliquer leur choix. Cette formule nous permet donc de compléter notre analyse. Ce questionnaire est aussi divisé en trois parties qui touchent tout d'abord les renseignements généraux, la suppléance et les contrats. Tout comme l'autre questionnaire, nous y retrouvons plusieurs catégories dont l'examen de français (question 2), l'entrevue (questions 3, 4, 5, 6, 22 et 23), la suppléance (questions 6, 8, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20 et 21), le premier et les contrats subséquents (questions 24, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36 et 37), la liste de priorité (questions 13 et 25) ainsi que le soutien formel ou informel (questions 9, 10, 11, 16, 17, 19, 26, 27, 32, 33 et 35).

En d'autres termes, nous avons essayé de soutirer le plus d'information possible afin de construire une analyse dans le contexte des années 95-96 et 2005.

### **3.4 Les limites de la recherche**

Compte tenu que les pratiques d'embauche sont similaires dans les autres commissions scolaires de la région, nous avons décidé de limiter cette recherche aux enseignants débutants du primaire, du secondaire, de la formation professionnelle et des adultes œuvrant sur le territoire de la CSRN pour l'année scolaire 1995 - 1996 (soit environ le nombre de suppléants et de contractuels qui y étaient inscrits pour la période de l'année scolaire 1995 - 1996). Les questionnaires ont été distribués ou envoyés par la poste par la représentante syndicale, puis nous ont été retournés de la même façon. Nous avons aussi, dans un deuxième temps, ciblés des enseignants pour nous permettre d'actualiser, de confirmer ou d'infirmier nos premiers résultats. Toutes ces données nous semblent encore pertinentes puisque peu de changement dans les conditions d'embauche ont été revues en dix ans. De plus, ce côté transversal a comme effet de nous permettre une vision élargie des difficultés perçues par les enseignants débutants.

Comme mentionné, notre recherche englobe le secteur primaire et secondaire ainsi que le secteur des adultes et de la formation professionnelle car, pour le moment, lorsqu'il s'agit de suppléance ou de contrats, plusieurs diplômés, qu'ils proviennent du primaire, du secondaire, de la formation professionnelle ou des adultes peuvent chevaucher ces différents secteurs, notamment à la CSRN. Il faut aussi mentionner que toutes les spécialités en enseignement n'étaient pas offertes dans la seule université de la région. Force est de constater que la CSRN n'avait d'autres choix que d'engager le personnel disponible en région à cette époque. Nous considérons tout de même qu'un tel échantillon nous permet de tirer des conclusions confirmant ou infirmant notre hypothèse de recherche, mais il est important de spécifier que dans notre travail de recherche, les secteurs primaire, secondaire, professionnel ou adultes sont étudiés comme un ensemble et non comme des éléments distincts.

### 3.4.1 Les limites d'un questionnaire de type fermé

Selon différents auteurs (Sauvé, 2005; Krakow, 2005, ministère de l'Éducation, 2003; Bédard, 2000; Mukamurera, 1998; Nault, 1994), on remarque que les difficultés sont multiples : problèmes d'adaptation et d'intégration au milieu professionnel enseignant, difficultés d'accommoder la vie personnelle à la vie professionnelle, sentiment d'impuissance et de doute, malaise relationnel, problèmes pédagogiques, problèmes d'organisation et de gestion de classe, lourdeur des responsabilités, difficile polyvalence, sentiment d'injustice, assistance reçue, contextes d'embauche, perception de l'avenir, etc. Il est clair que notre recherche ne se limite qu'à un champ précis de difficultés rencontrées par les enseignants débutants lors de leur insertion sur le marché du travail en enseignement en région éloignée et faiblement peuplée : celui des difficultés relatives aux conditions d'embauche. Cette façon de faire occasionne des limites à la recherche, mais peut aussi en faire son originalité dans le contexte actuel où les postes, notamment dans des secteurs plus populaires tels l'enseignement religieux, le préscolaire et le primaire, se font de plus en plus rares.

De plus, le choix d'un questionnaire de type semi-fermé et les instruments de mesure utilisés ne nous permettent pas une analyse en profondeur des récits biographiques de chaque participant. Certains éléments qui auraient pu être d'une grande utilité pour notre recherche peuvent donc nous avoir glissé entre les mains. L'espace laissé au répondant sur le questionnaire pour qu'il puisse écrire ses réflexions nous permet cependant d'enrichir quelques réponses de commentaires plus personnels. Nous avons aussi développé un deuxième questionnaire dont la forme des réponses est à développement. Cela nous a permis de valider ou de compléter notre analyse tout en situant la recherche dans le temps, et ce, même si le nombre de répondants était particulièrement restreint pour la deuxième enquête.

Nous avons essayé de faire jouer le hasard au maximum afin de recueillir des données variées, mais comme on le remarque dans les tableaux 3.1 à 3.5 sur les répondants, la

totalité d'entre eux proviennent du secteur jeunes, même si certains ont déjà fait des sauts aux adultes (appendice B, partie I).

Malgré les limites de notre recherche, nous pensons que le choix était judicieux pour traiter une composante des difficultés de l'insertion professionnelle. En effet, le questionnaire nous permettait de rejoindre le plus d'enseignants débutants possible dans une même commission scolaire, avec les moyens qui nous étaient alloués et dans un temps déterminé.

## **CHAPITRE IV**

### **SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

## CHAPITRE IV

### SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En réalisant cette étude, nous avons voulu explorer les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par des enseignants débutants. Ce chapitre présente donc les résultats recueillis lors de la première et de la deuxième passation des questionnaires ainsi que l'interprétation que l'on peut en faire dans les limites de la présente recherche. À chaque partie du présent chapitre, une place sera faite pour les résultats de la deuxième passation du questionnaire. En effet, la pertinence du dernier questionnaire d'un public ciblé était de nous permettre de compléter ou d'appuyer l'analyse des premières données, entre autres, dans un but de mise en contexte actualisé.

#### 4.1 L'analyse des données

Comme nous l'avons mentionné (article 3.2.2), les sujets qui ont répondu au questionnaire sont des enseignants à statut précaire du secteur jeunes, primaire et secondaire, comme du secteur adultes. Ils ont soit un statut de suppléant ou un statut de contractuel. Certains ont déjà signé leur deuxième contrat prédéterminé ou sont sur une liste de priorité (18 répondants, tableau 3.6 : 71), d'autres n'ont pas encore eu accès à un contrat (17 répondants, tableau 3,6 : 71) et doivent encore faire leurs preuves. Parmi tous les répondants, nous retrouvons des spécialistes, comme par exemple ceux qui ont eu leur diplôme en éducation physique, et des généralistes, comme ceux qui ont eu leur baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire.

Il en va de même pour les répondants du deuxième questionnaire. Étant représentatifs des répondants de la première enquête, les répondants de la deuxième enquête proviennent du secteur primaire et du secteur secondaire. Ils ont un statut de suppléant – contractuel ou de contractuel sur la liste de priorité d'emploi. Un seul a obtenu un poste après deux ans à l'emploi de la CSRN dans le champ des mathématiques, mais comme le MEQ (2004, 2005) en faisait mention, il y a pénurie dans ce domaine comme dans celui des sciences et technologie dès maintenant et pour les années à venir. Parmi eux, deux ont des spécialisations (français et mathématique), les autres proviennent du secteur primaire général. Tous ont été formés à l'UQAT.

L'analyse a été faite à plusieurs niveaux :

- 1) D'abord une analyse globale de toutes les réponses sans discrimination d'âge, de niveau d'enseignement, de sexe, etc.
- 2) Par la suite, une analyse considérant les suppléants et les contractuels de tous les niveaux.
- 3) Une analyse comparée entre les enseignants du primaire et du secondaire ainsi que ceux qui chevauchent ces deux secteurs d'enseignement.
- 4) Une analyse des difficultés qui ressortent et leur interprétation en contexte.

Pour ce faire, nous avons utilisé des logiciels adaptés à nos besoins, Access et Excel, afin de traiter et de quantifier nos données et de les transcrire sous forme de graphique. Cela nous permet d'avoir une vue d'ensemble dans notre interprétation des données.

## 4.2 Les résultats des questionnaires aux enseignants débutants

Rappelons que nous avons voulu connaître les difficultés perçues par les enseignants débutants relatives aux conditions d'embauche lors de leur insertion professionnelle. Pour ce faire, nous avons fait, dans un premier temps, une analyse univariée des données fournies par les répondants lors de la première passation du questionnaire à choix multiples selon, entre autres, l'échelle d'appropriation de type « Likert » (chapitre III). Nous avons aussi analysé ceux de la deuxième enquête afin de nous permettre de compléter ou confirmer nos premiers résultats. Nous avons ciblé nos questions d'après plusieurs catégories : attente, suppléance, premier contrat et contrats subséquents dont peuvent ressortir des éléments de difficulté tels l'épreuve de français, l'entrevue, la relation avec les directions ou avec le personnel de l'école, le climat, le soutien formel et informel, la probation, l'opinion personnelle et finalement les autres catégories qui touchent la famille et les déplacements (voir la section 3.3), le tout, en nous fiant sur le processus de socialisation dont plus précisément la phase d'insertion professionnelle, telle que précisée par les différents auteurs dans le cadre de référence au chapitre II, section 2.2.

En effet, la socialisation professionnelle est résumée par Nault (1993) comme étant un processus par lequel un individu devient un professionnel et se fait reconnaître ainsi. Quant à la phase d'insertion professionnelle, rappelons qu'elle découle du processus de socialisation et qu'elle correspond particulièrement au stade de la recherche d'emploi, de l'attente, de la suppléance ou des contrats, et ce, jusqu'à la liste de priorité d'emploi pour les fins de notre recherche. Même si cette phase n'en est pas une linéaire et dépend de plusieurs facteurs, nous constatons que certaines étapes se répètent pour une grande majorité d'enseignants débutants avant qu'ils ne puissent obtenir leur permanence : l'anticipation, la première rencontre, la consolidation des acquis avec des allers-retours d'une étape à une autre selon le contexte, l'époque et le vécu du novice (Nault, 1993 : 111). Le tableau 4.1 suivant nous permet d'avoir une vue d'ensemble des différentes étapes par lesquelles les enseignants débutants doivent généralement passer, de façon linéaire ou non linéaire, afin d'accéder à un poste permanent et les éléments pouvant influencer sur leur parcours professionnel.

**Tableau 4.1**  
Étapes par lesquelles doivent généralement passer les diplômés dans le contexte actuel afin d'obtenir un poste

	<b>L'enseignant peut déjà avoir fait dans un ordre linéaire ou non linéaire une ou plusieurs des étapes suivantes</b>	<b>Éléments pouvant influencer le parcours de l'enseignant débutant</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avant les études</li> <li>• Pendant les études</li> <li>• Après les études (à compter de l'obtention du permis ou du brevet en enseignement)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche d'emploi (ex : rencontre des milieux, épreuve de français, entrevue)</li> <li>• Attente;</li> <li>• Suppléance à la journée, occasionnelle à court ou à long terme;</li> <li>• Premier contrat non déterminé ou préalablement déterminé;</li> <li>• Contrats subséquents non déterminés ou préalablement déterminés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexte économique;</li> <li>• Contexte social;</li> <li>• Contexte personnel;</li> <li>• Contexte éducationnel;</li> <li>• Soutien formel</li> <li>• Soutien informel</li> <li>• Soutien absent</li> <li>• Mécanismes</li> <li>• Etc.</li> </ul>

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous avons limité notre recherche au processus d'insertion qui débute avec le permis ou le brevet d'enseignement et se termine par le départ de l'enseignant de la liste de priorité d'emploi dû à l'obtention d'un contrat temps plein menant à la permanence, et ce, afin d'explorer la perception qu'ont les enseignants débutants des difficultés relatives aux conditions d'embauche.

Dans un deuxième temps, nous avons recueilli, lors d'une deuxième enquête, des informations auprès de six enseignants débutants choisis pour représenter le plus fidèlement possible les caractéristiques des répondants de la première passation du questionnaire. Cette façon de faire nous permet de compléter ou de valider nos premiers résultats.

## 4.2 L'attente

L'attente est, comme nous l'avons vu (tableau 2.4 : 50), la période de temps qui s'écoule généralement entre la sortie de l'université et la signature du premier contrat. Comme le mentionne Nault (1993), l'attente avant la signature du premier contrat peut s'avérer être un facteur non négligeable en ce qui concerne la perception de la suppléance chez les sujets interrogés. Selon notre analyse, cette attente peut aussi se situer entre deux contrats.

Dépendamment des individus et des contextes économique, social, personnel et éducationnel (Mukamurera, 1998), l'attente peut être de courte ou de longue durée. Parmi les répondants de notre recherche, certains ont attendu jusqu'à 7 ans avant d'avoir un contrat. Pour la majorité, les premiers contrats étaient obtenus entre 0 mois d'attente à 50 mois d'attente avec un pourcentage s'étalant de 20% à 100%<sup>6</sup> et d'une durée tout aussi variable. Cette attente qui fait partie des conditions d'embauche semble être problématique pour une grande partie des enseignants débutants, notamment, dans certains domaines de spécialisation comme l'enseignement moral ou religieux catholique, l'éducation physique, le soutien, l'art dramatique, la musique. Dans une large proportion, ces enseignants débutants trouvent très difficile de vivre cette insécurité avant la signature du premier contrat. Nault (1993) soulève cette problématique en indiquant que :

« Dès que l'année scolaire commence, les candidats sont en insécurité d'emploi et commencent à se poser des questions sur leur profession et sur

---

<sup>6</sup> Cas exceptionnels selon une entente intervenue entre la partie patronale et la partie syndicale.

leur propre orientation professionnelle pour un domaine où les occasions d'emploi se font rares. Ainsi, plus l'attente est longue entre la sortie de l'université et le premier contrat, plus les sujets se désintéressent des choses de la profession; certains par besoins financiers » (Nault, 1993 : 204).

D'autres restent dans la profession en faisant de la suppléance occasionnelle. Dans les deux cas, il y a un effritement de leur motivation et de leurs savoirs professionnels (Borg, 1992); leur espoir de carrière, d'avoir une permanence s'estompe et fait place à l'inquiétude, au désenchantement, à la désillusion au lieu de les conduire à la consolidation. Comme le signale Nault (1993) l'attente entre deux contrats peut créer de l'anxiété et de l'insécurité chez les enseignants débutants. En effet, les périodes d'attente entre deux contrats peuvent paraître longues pour certains. Il y a environ 37% (tableau 4.2 : 87) des répondants qui ne sont pas persuadés d'obtenir un autre contrat après en avoir déjà signé un.

**Tableau 4.2**  
Résultats de la question 55, troisième partie du questionnaire

<i>Après avoir terminé mon premier contrat, je suis persuadé d'en obtenir un autre dans l'année en cours (3_Q55)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	13	37,1%
2: Indécis	5	14,3%
3: En accord	17	48,6%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>

Une situation qui concerne plus particulièrement cette recherche est celle de la suppléance occasionnelle. Entre les périodes d'attente, la recherche d'emploi, le premier contrat et les contrats subséquents, la suppléance est monnaie courante chez la très grande majorité de nos répondants. En effet, certains ont même débuté leur suppléance pendant leurs études, se familiarisant ainsi déjà avec plusieurs milieux. Pour quelques-uns d'entre eux, commencer dans une région périphérique lorsqu'on ne connaît pas ou peu les milieux peut être plus complexe comme nous le mentionne un répondant : « *Un directeur m'a déjà demandé si j'étais native de Rouyn, et il l'a demandé sur un ton mesquin. Moi, je*

*venais me présenter pour faire de la suppléance. Il ne m'a jamais appelée parce que je venais de l'extérieur ».*

De leur côté, les enseignants débutants ciblés par la deuxième enquête ont eu à attendre bien moins longtemps que leurs prédécesseurs (moins de 60 jours), le contexte éducationnel ou économique, entre autres, leur a probablement permis d'être plus vite appelés pour des contrats. Il faut noter qu'il y a eu une baisse du nombre d'élèves par classe pour le premier cycle et au préscolaire ainsi que la mise en place de journées complètes pour la maternelle créant l'embauche de plusieurs enseignants et vidant les listes de priorité et de suppléants vers la fin des années 90. De plus, la pénurie au secondaire dans le domaine des sciences, des mathématiques et des langues, dont, l'anglais a permis à plusieurs enseignants d'obtenir des contrats en dehors de leur champ de formation. Selon les directions des écoles primaires de la région, les listes se vident à grande vitesse dès que le mois de septembre approche.

Pour éviter l'attente entre deux contrats, les enseignants ciblés ont préféré accepter des emplois pour lesquels ils n'étaient pas formés. Un seul répondant n'a pas eu à vivre de longues matinées à attendre que la sonnerie du téléphone lui donne l'espoir d'une suppléance ou d'un contrat. Il s'agit évidemment du répondant ayant obtenu un baccalauréat en éducation au secondaire avec un profil en mathématique. Très récemment, un article de Marie Allard (octobre 2005), journaliste pour la Presse mentionnait que le nombre d'enseignants sans permis dans les écoles a bondi de 523% en quatre ans, en raison de la pénurie de candidats qualifiés dans des disciplines comme les mathématiques, l'anglais surtout en région, les sciences et la technologie, de certains spécialistes comme en musique et même au primaire dans certaines régions. Il y aurait eu plus de 2200 nouveaux professeurs à trouver pour septembre 2006. Il y a tout lieu de croire que la CSRN ne fera pas exception à la règle et que plusieurs enseignants du primaire seront encore appelés à enseigner au secondaire.

### 4.2.1 La suppléance

Le suppléant est toute personne qui remplace un enseignant absent (chapitre I). Il est intéressant de constater que 72% (tableau 4.3, 2Q13 : 90) des répondants croient qu'il faut faire de la suppléance avant d'obtenir un premier contrat, considérant par le fait même qu'ils doivent faire leurs preuves avant d'obtenir une certaine stabilité, et ce, même si les recherches démontrent que les conditions qui entourent la suppléance ne sont pas toujours de tout repos. De plus, 89% (tableau 4.3, 2\_Q14 : 90) des enseignants débutants croient que faire de la suppléance peut les aider à se familiariser avec le milieu et 69% (tableau 4.3, 2\_Q17 : 90) que cela devrait même être une nécessité. Desgagné (1994) en faisait déjà mention dans ses recherches : « Au regard de ses difficultés, une première attitude consiste à penser qu'il s'agit là d'une situation normale... » (Desgagné, 1994 : 11).

D'un autre côté, 57% (tableau 4.3, 2\_Q15 : 90) d'entre eux précisent qu'en faisant de la suppléance, ils ne se sentent pas considérés comme des enseignants à part entière et, pour l'ensemble des répondants, il aurait été préférable pour eux d'obtenir, dès leur sortie de l'université, un contrat. Il en est de même pour tous les enseignants ciblés lors de la passation du deuxième questionnaire qui ont fait de la suppléance. Ces derniers soulèvent le fait que les conditions sont généralement difficiles (tâche inconnue, manque de respect de la part des élèves, directives peu claires, règlements d'école ou de classe souvent inconnus, etc.) et que les enseignants en poste sont parfois insatisfaits du rendement des suppléants parce que tout ce qui avait été demandé n'a pu être complété ou parce que cela n'avait pas été fait « *selon le goût des enseignants remplacés* ». Ils expliquent aussi le manque d'ouverture de plusieurs enseignants en poste qui « *ne sont pas accueillants* » ou encore sont « *dénigrants* » vis-à-vis des suppléants. D'autres parlent plutôt d'enseignants qui leur « *feraient sentir le fait qu'ils ne sont que des suppléants* ». Quelques-uns vont faire mention du manque de respect des élèves face aux suppléants. Cette situation est soulevée par Nault (1993) qui a constaté que les sujets qui faisaient de la suppléance occasionnelle n'assumaient pas les tâches d'enseignant sinon quelques tentatives ici et là. En fait, ils sont considérés comme des « pions » (Nault, 1993 : 206)

disciplinaires, des techniciens ou des assistants. Un enseignant de notre étude explique sa réponse :

*«À mon avis, avant d'obtenir des contrats, il est normal qu'on ait à faire de la suppléance. Tant mieux si on peut obtenir un contrat sans passer par ce chemin. Faire de la suppléance, ce n'est pas une étape dévalorisante, on apprend des choses, il faut dire que c'est une étape à passer. Le plus gros problème devient le gardiennage adapté à ce type d'emploi ».*

**Tableau 4.3**  
Résultats des questions 13, 14, 15, 17 et 28, deuxième partie

<i>Tous les enseignants devraient faire de la suppléance avant d'obtenir un premier contrat (2_Q13)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	13	24,1%
2: Indécis	2	3,7%
3: En accord	39	72,2%
<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>	
<i>Faire de la suppléance aide à se familiariser avec le monde de l'enseignement (2_Q14)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	6	11,1%
2: Indécis	0	0%
3: En accord	48	88,9%
<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>	
<i>Quand je fais de la suppléance, je suis considéré comme un enseignant à part entière (2_Q15)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	31	57,4%
2: Indécis	6	11,1%
3: En accord	17	31,5%
<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>	
<i>Faire de la suppléance n'est pas une nécessité pour se familiariser avec le monde de l'enseignement (2_Q17)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	37	68,5%
2: Indécis	1	1,9%
3: En accord	16	29,6%
<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>	

Dans un article de *Vie pédagogique* paru en mai 2001, nous pouvons constater que les enseignants débutants (moins de six ans d'expérience) ne se sentent pas reconnus en tant que professionnels. En effet, des professeurs au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001) ayant fait une recherche sur le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière dégagent de leur étude que la situation des enseignants en début de carrière serait plus difficile que celle des enseignants d'expérience en ce qui a trait à la reconnaissance professionnelle.

« En début de carrière, ils font face à une réalité qui leur est propre et qui épuise davantage leurs ressources. Pensons aux formalités administratives qu'ils ne connaissent pas, à la culture organisationnelle à laquelle ils doivent s'adapter et à la responsabilité de classes difficiles qu'ils n'ont pas toujours eu l'occasion d'assumer pleinement durant leurs stages {...} peu de possibilités d'avancement, salaire insuffisant, manque de reconnaissance de la tâche de l'enseignant » (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001 :5).

Nous avons constaté, lors de l'analyse des données, que les novices provenant du préscolaire et du primaire obtenaient souvent de la suppléance et des contrats dans des champs autres que celui de leur spécialisation. Ainsi, sur 38 enseignants ayant étudié en enseignement préscolaire et primaire, seulement 9 ont travaillé uniquement dans leur champ de compétence; 16 débutants ont œuvré entre leur discipline et des disciplines variées; 13 d'entre eux n'ont jamais pu travailler dans un domaine reconnu par leur formation (tableau 3.4 : 70). Quant à certaines spécialités comme l'éducation physique, le français ou l'histoire, on peut conclure que la quasi-totalité d'entre eux enseignent dans leur champ, mais complètent leur tâche avec d'autres disciplines. On peut constater au chapitre III qu'il en est de même pour cinq répondants sur six. Ces derniers aussi ont vogué entre le primaire, le secondaire, le régulier et les spécialisations (tableau 3.7 : 73).

Dans le contexte économique et social des années 90, les enseignants devaient faire la preuve de leur compétence dès leur premier contrat (Mukamurera, 1998), et cela, comme on peut le constater dans la présente recherche, en est de même pour la suppléance; 39% (tableau 4.4 : 93) des suppléants estimant qu'une journée de suppléance dans une

école est cruciale pour se faire rappeler par la suite et possiblement avoir des contrats. Nault (1993) note d'ailleurs que la seule préoccupation du suppléant est de bien faire sa journée de travail dans l'unique but d'être réengagé. En contrepartie, 80% (tableau 4.4, 2Q18 : 93) d'entre eux considèrent qu'un bon suppléant ne parviendra pas nécessairement à obtenir de bons résultats dans toutes les classes.

D'autres critères influenceraient cette performance comme le type de classe, le nombre de suppléants qu'il y a eu dans cette classe, la matière, les cas problèmes, le soutien, etc. Ils ne peuvent pas se permettre de refuser une suppléance, 80% (tableau 4.4, 2\_Q20 : 93) ou de choisir, 39% (tableau 4.4, 2\_Q24 : 93) leur suppléance (matière, année, école) sans voir leur chance d'être rappelé pour d'autres journées de remplacement ou d'éventuels contrats diminuée. Malgré cette réalité, 74% (tableau 4.4, 2\_Q25 : 93) des enseignants débutants interrogés estiment qu'ils ne devraient normalement remplacer que dans leur champ d'expertise. Par contre, nos cinq enseignants sur six ciblés par la deuxième enquête ont précisé que, s'ils voulaient avoir un poste plus rapidement pour des raisons financières, il valait mieux pour eux accepter aussi des contrats à l'extérieur de leur champ de formation. De plus, ils mentionnent que même si cela a mal été lors d'une journée de suppléance, étant donné le manque de ressources qualifiées et disponibles, il y a de fortes chances qu'ils soient rappelés en autant que cela n'arrive pas trop souvent. Toutefois, certains d'entre eux nous ont fait part du fait qu'ils peuvent facilement être boycottés par un enseignant, qu'il y a des possibilités qu'ils ne soient pas rappelés pour la même classe. Bref, que cela dépend des circonstances.

**Tableau 4.4**  
**Résultats des questions 18, 20, 23, 24 et 25, deuxième partie du questionnaire**

<i>Si ma journée de suppléance s'est mal déroulée, je risque de ne plus jamais être appelé dans cette même école pour faire du remplacement (2_Q18)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	27	50,0%
2: Indécis	6	11,1%
3: En accord	21	38,9%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Refuser de faire de la suppléance dans une classe nuit à mes chances de me faire rappeler pour un remplacement (2_Q20)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	7	13,0%
2: Indécis	4	7,4%
3: En accord	43	79,6%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Un bon suppléant aura toujours de bons résultats auprès des élèves, peu importe le genre d'élèves (2_Q23)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	43	79,6%
2: Indécis	3	5,6%
3: En accord	8	14,8%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Un suppléant peut se permettre de choisir le niveau et la matière qu'il veut enseigner sans mettre en jeu sa carrière (2_Q24)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	45	38,9%
2: Indécis	3	5,6%
3: En accord	6	11,1%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Un suppléant devrait remplacer dans le champ qui correspond à ses études (2_Q25)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	11	20,4%
2: Indécis	3	5,6%
3: En accord	40	74,1%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>

Un des répondants - de la première enquête - y voit une autre problématique : celle de l'injustice. Ainsi lorsqu'il a été confronté à faire de la suppléance dans une école en compagnie d'enseignants non légalement qualifiés en place dans les classes depuis plus longtemps que lui, il s'est senti lésé par le système. « *De plus, lorsqu'une personne avec une ou deux années au bac fait de la suppléance avant ceux qui ont leur bac, c'est*

*incompréhensible* ». Dans ce cas précis, le répondant a attendu plusieurs années avant d'obtenir un contrat. « *L'estime de soi peut en prendre un coup* ».

Les résultats de part et d'autres font ressortir que des éléments viennent influencer le parcours des enseignants et peuvent nuire, en partie, à leur insertion comme la distance qui les sépare de la maison à leur lieu de travail, le champ d'expertise qui n'est pas le leur, la famille et le manque de soutien lors de remplacements à la journée, 39% (tableau 4.5 : 94).

**Tableau 4.5**  
Résultats de la question 26, deuxième partie du questionnaire

<i>Lorsqu'on est suppléant, on a du soutien de la part des autres enseignants (2_Q26)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	21	38,9%
2: Indécis	4	7,4%
3: En accord	29	53,7%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>

À ce propos, voici un des commentaires recueillis : « *J'ai pris le risque d'avoir des enfants malgré le fait d'être en situation précaire. Cependant, mon conjoint est un enseignant permanent et j'ai de très bons contacts avec la direction de mon école. Cela influence mes contrats futurs* ». Il faut souligner ici que, comme nous pouvons le constater dans les données recueillies, il est peut-être plus facile pour des suppléants d'une commission scolaire en région périphérique de connaître la majeure partie des directions ainsi que des établissements dans lesquels ils sont appelés à remplacer que pour ceux qui vivent dans les grandes villes. En revanche, étant donné l'étendue du territoire et la proximité des directions d'établissement, les suppléants interrogés peuvent faire face à des problèmes qui sont propres à notre région (distance, relation avec la direction, relation avec le personnel), comme nous le verrons ci-après.

Ainsi, indépendamment du chemin parcouru par les novices depuis leur sortie des études, certains y voient là une difficulté à s'insérer dans le milieu, tandis que d'autres, ont trouvé

que cela était un pas « *normal* » à franchir avant l'obtention de contrats et d'une permanence et que donc, il n'y avait pas lieu d'y voir là un obstacle à l'insertion.

#### **4.2.3 L'étape de l'épreuve de français écrite**

La réussite de l'épreuve écrite de français fait partie des conditions d'embauche essentielles pour obtenir un emploi permanent dans la commission scolaire, voire même faire de la suppléance avant toute autre personne légalement ou non légalement qualifiée. C'est donc un premier passage obligé dans l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. Les cotes varient, comme nous avons pu le constater au chapitre I, permettant ainsi d'accéder à une entrevue si l'on obtient le A ou B. Les sujets ont pourtant l'impression qu'ils auront plus de chance, 54% (tableau 4.6, 2\_Q1 : 96), de faire de la suppléance s'ils obtiennent un A à l'examen de français qu'un B, en sachant que la note demeure confidentielle pour l'ensemble des directions à l'exception de ceux qui font passer l'entrevue.

De plus, la très grande majorité, 65% (tableau 4.6, 2\_Q2 : 96), manifeste leur manque de préparation à l'université pour cet examen. Mais très peu d'entre eux ont recommencé leur examen plus d'une fois, environ 20% (tableau 4.6, 2\_Q5 : 96). Dans les faits, plus de la moitié des répondants considèrent l'épreuve de français écrite comme une étape difficile à franchir au sortir des études. Quant à sa pertinence pour reconnaître les bons enseignants, les avis sont assez partagés, quoique l'ensemble des sujets considère que la note de passage est assez élevée. Un des commentaires sur l'examen de français indique qu'un autre fardeau vient s'ajouter sur les épaules des enseignants qui n'ont pas encore commencé dans le métier : « *Je trouve que l'examen de la commission scolaire sert seulement à mettre des bâtons dans les roues des futurs enseignants. Une fois que l'on a notre diplôme et notre permis, je trouve que cela devrait être considéré comme suffisant à l'emploi* ».

**Tableau 4.6**  
**Résultats des questions 1, 2 et 5, deuxième partie du questionnaire**

<i>J'ai plus de chance de faire de la suppléance dans les écoles si j'ai obtenu la cote "A" à l'examen de français écrit de la CSRN que si j'ai obtenu la cote "B" (2_Q1)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	24	44,4%
2: Indécis	1	1,9%
3: En accord	29	53,7%
<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>	
<hr/>		
<i>Mes cours suivis à l'université, dans le cadre de mon bac, m'ont préparé à l'examen de français écrit de la CSRN (2_Q2)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	35	64,8%
2: Indécis	2	3,7%
3: En accord	17	31,5%
<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>	
<hr/>		
<i>J'ai dû recommencer plus d'une fois l'examen de français écrit (2_Q5)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	38	70,4%
2: Indécis	5	9,3%
3: En accord	11	20,4%
<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>	

De nos jours, le français écrit est de plus en plus pris au sérieux par les milieux d'enseignement et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport puisque le test SEL B ou un autre similaire imposé récemment à l'échelle québécoise dans toutes les facultés d'enseignement universitaires. Ainsi, pour accéder au stage IV et bientôt au stage III, il faut avoir réussi le test SEL B. Certaines commissions scolaires se sont réajustées à cette nouvelle réalité en ne faisant plus passer d'épreuve de français écrite si le postulant présente les résultats de la réussite de son test SEL (UQAT, Politique institutionnelle sur la maîtrise du français, adoptée en 1998 et modifiée en 2004), ce qui n'est pas, pour le moment, le cas à la CSRN. Une éventuelle politique provinciale discutée par les milieux universitaires, puisqu'elle serait imposée à toutes les institutions de la formation des maîtres à l'échelle de la province sur la qualité de la langue française, viendra probablement changer la donne pour 2007 – 2008.

#### 4.2.4 L'étape de l'entrevue

À la Commission scolaire Rouyn-Noranda, comme dans bien d'autres, l'entrevue est une condition d'embauche essentielle pour obtenir des contrats et un poste. Quoique nous en ayons déjà fait mention dans notre premier chapitre, il est bon de rappeler que l'entrevue permet de départager les postulants afin d'offrir les contrats et les suppléances selon la cote obtenue. Notons que la majorité des emplois au privé comme au public fonctionne de cette façon afin de s'assurer d'avoir la meilleure personne possible sur un poste. D'ailleurs, à 63% (tableau 4.7 : 97), les enseignants débutants reconnaissent qu'ils auront plus de chance de travailler s'ils obtiennent la cote A en entrevue qu'une autre cote. Malgré cette exigence du marché du travail, l'entrevue dans l'enseignement suscite beaucoup de mécontentement. La grande majorité des enseignants débutants ayant répondu au questionnaire perçoit l'entrevue comme l'étape la plus difficile à franchir. Les commentaires laissés par les répondants, et qui concernent presque tous l'entrevue, en font foi :

**Tableau 4.7**  
Résultats de la question 11, deuxième partie du questionnaire

<i>L'enseignant qui a été coté "C", en entrevue, a autant de chance de faire de la suppléance que l'enseignant qui a été coté "A" (2_Q11)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	34	63,0%
2: Indécis	2	3,7%
3: En accord	18	33,3%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>

*« La plupart des sélections ne se font pas selon la compétence du professeur, mais bien selon la compatibilité que tu as avec la direction ou la secrétaire. C'est totalement injustifié! »;*

*«L'entrevue, c'est une joke! »;*

*«Ce n'est pas sérieux!», «Il devrait y avoir un comité sérieux pour vérifier la pertinence des contrats et de la suppléance, autant au niveau des compétences techniques que des qualités comme enseignant.»;*

*«J'ai fait des démarches pour connaître les raisons de ma cote d'entrevue et jamais on a voulu répondre à la question. Quelle frustration de ne pas pouvoir donner un feedback à l'entrevue! À l'université, on nous répète sans cesse de toujours objectiver sur les apprentissages dans une classe d'enfants. Que font nos supérieurs lorsqu'on leur demande un feedback? Ce qu'on nous enseigne et ce qu'est la réalité sont deux mondes très disparates. »;*

*«La catégorisation des enseignants à l'entrevue peut être très difficile à vivre pour certains d'entre nous, car c'est un jugement sur ce que nous sommes et sur ce que nous valons comme enseignant. Ceux qui ont obtenu un A, ça va très bien, c'est lorsque l'on a un C que cette catégorisation est difficile.»;*

*«Si j'avais un contact, c'est sûr que j'aurais quelque chose aujourd'hui! ».*

Il en était ainsi vers le milieu des années 90, il en est encore de même aujourd'hui. En effet, les enseignants débutants ayant répondu au questionnaire confirme les dires de leurs collègues. Eux aussi se demandent l'utilité de l'entrevue si elle est basée sur la connaissance personnelle de l'employé ou de ses résultats au dernier stage. Trois répondants de la deuxième passation nous disent que s'il y a des entrevues, il ne devrait pas y avoir de notes dans le quatrième stage puisque, soit le comité de sélection n'en tient pas du tout compte ou il en tient compte et donc l'entrevue ne sert à rien. D'autres se questionnent sur l'utilité d'une telle entrevue avec l'arrivée des stages IV. Par contre, il est important de noter que parmi les répondants qui avaient réussi leur première entrevue, certains (2 répondants) la voyaient comme un passage justifié. D'ailleurs, certains prétendent que l'entrevue peut être utile pour sélectionner les meilleurs candidats, notamment quand le nombre de postulants est bien plus élevé que la demande (Mukamurera, 1998). Pour ce qui est des contacts, Nault (1993 : 183) indique que

certaines enseignantes débutantes « entreront dans le système grâce à l'appui d'une personne connue à l'occasion d'un remplacement inattendu durant l'année scolaire ou parce qu'ils auront été remarqués pour le maintien d'un bon contrôle des élèves ». À la Commission scolaire Rouyn-Noranda, grâce aux stages et à la grosseur de la commission (20 écoles du secteur jeunes, dont deux écoles secondaires), il semble qu'il soit plus facile de se faire connaître des directions.

Malgré tout, les enseignantes débutantes auraient aimé connaître les raisons de leur cote afin, notamment, de s'améliorer. D'ailleurs, plus de la moitié d'entre eux n'avaient aucune idée de la cote qu'ils auraient pu avoir et environ 69% (tableau 4.8, 2\_Q9 et 2\_Q10 : 100) n'ont jamais su les raisons qui justifiaient la cote obtenue lors de l'entrevue. Ils considèrent dans un taux de 85% (tableau 4.8, 2\_Q6 : 100) que c'est un des aspects auquel ils n'ont pas été préparés à l'université. Il faut mentionner que 52% (tableau 4.8, 2\_Q8 : 100) ont dû recommencer plus d'une fois l'entrevue. D'autres, 32% (tableau 4.8, 2\_Q7 : 100), soutiennent que les questions de l'entrevue ne sont pas pertinentes pour démontrer leur efficacité comme pédagogue. On constate qu'il pourrait encore y avoir amélioration dans les conditions d'embauche notamment en ce qui concerne l'entrevue, pour faciliter par le fait même l'insertion du novice.

Depuis peu (2004), la commission scolaire a décidé d'inclure sur la lettre, rappelant au candidat le résultat de l'entrevue, quelques lignes d'information quant aux raisons de la cote obtenue. Les enseignantes qui ont répondu au dernier questionnaire font partie de ceux qui ont pu obtenir des raisons. Cependant, la majorité d'entre eux ne trouvent pas les raisons justifiées ou encore n'ont pas reçu d'explication. Encore là, deux de nos répondants trouvaient les raisons justifiées étant donné qu'elles étaient très positives ou qu'elles correspondaient à ce qu'ils avaient dit en entrevue.

**Tableau 4.8**  
**Résultats des questions 6, 7, 8, 9 et 10, deuxième partie du questionnaire**

<i>À l'université, j'ai été préparé à faire ce genre d'entrevue (2_Q6)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	45	84,9%
2: Indécis	1	1,9%
3: En accord	7	13,2%
	<b>Total 53</b>	<b>Total 100%</b>
<hr/>		
<i>Les questions posées par le comité, lors de ma première entrevue, sont pertinentes pour évaluer si je suis un bon pédagogue (2_Q7)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	17	32,1%
2: Indécis	7	13,2%
3: En accord	29	54,7%
	<b>Total 53</b>	<b>Total 100%</b>
<hr/>		
<i>J'ai dû recommencer plus d'une fois l'entrevue (2_Q8)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	19	39,6%
2: Indécis	4	8,3%
3: En accord	25	52,1%
	<b>Total 48</b>	<b>Total 100%</b>
<hr/>		
<i>En sortant de mon entrevue, je savais quelle cote j'obtiendrais (2_Q9)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	26	48,1%
2: Indécis	6	11,1%
3: En accord	22	40,7%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>
<hr/>		
<i>J'ai été mis au courant des raisons pour lesquelles j'avais obtenu cette cote (2_Q10)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	37	68,5%
2: Indécis	3	5,6%
3: En accord	14	25,9%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>

#### 4.2.5 Relations avec la direction, le personnel et les élèves

Dans une commission scolaire où le nombre de directions d'établissements est restreint, il est facile de croire que la communication entre l'employeur et les employés se fait plus facilement. Dans un petit milieu, tout le monde finit par se connaître. Ainsi, 63% (tableau 4.9 : 101) des répondants constatent que la relation qu'ils établissent avec la direction d'école aura de l'influence sur les suppléances à venir pour la même école ou les autres

écoles, dans un contexte où l'employeur a du choix. De façon générale, les résultats démontrent une certaine facilité à développer chez les enseignants débutants une bonne relation avec les directions d'établissements (tableau 4.11, 2Q49 : 106) autant lors de la deuxième passation du questionnaire que lors des éléments de difficulté notés chez tous les enseignants débutants de la première passation (appendice B, deuxième partie).

**Tableau 4.9**  
Résultats de la question 19, deuxième partie du questionnaire

<i>Les relations que j'ai établies avec une direction d'école influenceront automatiquement les autres directions d'école pour me choisir ou non comme suppléant (2_Q19)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	11	20,4%
2: Indécis	9	16,7%
3: En accord	34	63%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>

En ce qui concerne les relations avec le personnel, les avis sont partagés. Certains mentionnent ne pas obtenir de soutien de la part des autres enseignants lors de suppléance, 39% (tableau 4.5 : 94), tandis que d'autres (54%), disent en recevoir. Il en est de même pour la considération qu'ils ont envers le suppléant. Est-il considéré comme un enseignant au même titre que les permanents ou les contractuels? 39% (tableau 4.3, 2\_Q28 : 90) des répondants croient que non et 50% pensent que oui. Cependant, la perception qu'a le suppléant de lui-même vient ajouter un autre éclairage. Ainsi, 57% des débutants (tableau 4.3, 2\_Q15 : 90) ne se voient pas comme leurs collègues de travail, c'est-à-dire comme un enseignant au même titre que les autres. Ce constat est lourd de conséquences et démontre que l'enseignant qui fait de la suppléance sur une trop longue durée peut nuire à son insertion. Nault (1993) a constaté que « dans des conditions d'attente, de non appartenance à un milieu et d'instabilité dans les conditions de travail, les sujets vivent des sentiments de stress et ils développent des sentiments d'insécurité dus à des lendemains incertains [...]. De plus, on peut inférer qu'il y a une érosion des savoirs professionnels à un point tel qu'il serait inconcevable dans d'autres professions d'entreprendre une pratique suite à une si longue attente » (Nault, 1993 : 207).

Pour ce qui est des relations avec les élèves, les enseignants débutants considèrent dans une grande proportion qu'il y a des classes bien plus difficiles que d'autres et des élèves plus difficiles que d'autres, mais ce qu'une bonne partie des répondants trouvent plus fragile, c'est notamment la relation avec les parents d'élèves. Un des commentaires sur le sujet dans certains questionnaires résume l'état d'esprit de plusieurs débutants : «*Les parents d'enfants sont complètement déconnectés, ils nous prennent pour des boucs émissaires*». Évidemment, ce n'est pas le seul commentaire lu. En effet, dans quelques autres recherches, les novices notaient les difficultés à rencontrer les parents, à avoir leur soutien et à leur parler de leur enfant quand il y avait des problèmes à régler (Nault, 1993 et Mukamurera, 1998). Ainsi, comme le mentionnaient les trois ex-enseignants interrogés lors de l'émission de Marie-France Bazzo en mai 2004, les parents font partie intégrante des difficultés que peuvent rencontrer les nouveaux enseignants qu'ils soient suppléants occasionnels ou contractuels.

#### **4.2.6 Autres problèmes soulevés**

D'autres points ont été soulevés par l'ensemble des suppléants et des contractuels comme étant une difficulté lorsque l'on débute sa carrière comme le manque de soutien dans les écoles, le matériel didactique mis à leur disposition, la planification des cours, mais surtout la surcharge de travail pour le débutant et le choc de la réalité entre ce qui est appris à l'université et ce qui est réellement vécu sur le terrain.

#### **4.2.7 Premier contrat et contrats subséquents**

Selon Nault (1993), la première rencontre ou choc de la réalité est une étape par laquelle passe tout novice qui se voit attribuer un premier contrat d'enseignement, une tâche officielle au terme de l'entente intervenue entre la partie patronale et la partie syndicale. On confie ainsi au débutant un groupe d'élèves, un programme à suivre et à poursuivre. Il

est dans un milieu stable, peut créer des liens avec des collègues, a plus de temps pour comprendre l'organisation et les ressources humaines et matérielles qui sont disponibles pour lui. Sur le terrain, les réponses des répondants nous permettent de confirmer que la réalité diffère légèrement. Il semblerait que le choc de la réalité soit aussi vécu lors de la suppléance alors que l'anticipation se vit dès la fin des études ou dès l'obtention d'un premier contrat. De plus, certains enseignants, dont particulièrement les spécialistes (professeur d'éducation physique, professeur soutien, professeur d'enseignement moral et religieux catholique, etc.), doivent faire jusqu'à 8 écoles pour combler leur contrat. Cela étant, il est difficile pour ces débutants de s'initier à leur « premier environnement professionnel constitué de situations géographiques et physiques » (Nault, 1993 : 200) bien différentes.

Une dernière étape consiste en la consolidation des acquis (tableaux 2.1 et 2.4 : 38 et 50). Avec celle-ci, l'inscription d'un enseignant sur la liste de priorité dans son champ d'enseignement et de l'ancienneté amène une certaine stabilité professionnelle et une sécurité d'emploi qui lui assure une confiance en lui, notamment dans les champs où le roulement est plus grand (enseignement préscolaire et primaire, enseignement secondaire dans certaines disciplines, orthopédagogie, etc.). Cette quasi assurance d'obtenir un contrat de longue durée dans les années qui succéderont, permettra au novice de construire son identité professionnelle, de participer aux formations offertes, de connaître les valeurs de la commission scolaire ou de l'école et d'obtenir une certaine stabilité professionnelle. Par contre, il arrive parfois que « certains sujets, même durant un contrat long, n'atteignent pas ce niveau de socialisation professionnelle. Il leur manque alors certaines ressources personnelles ou encore leurs savoirs professionnels ne sont pas intégrés, surtout si on leur confie des tâches trop lourdes ou hors de leur spécialisation. [...] Dans de tels cas, l'insertion professionnelle est incomplète et l'étape de la consolidation n'est pas amorcée » (Nault, 1993 : 224).

#### 4.2.7.1 Types de contrats

Parmi les données recueillies, nous remarquons que la très grande majorité des répondants ont eu moins d'une semaine pour se préparer à leur premier contrat, à la discipline, au milieu, à l'année, etc. Certains n'ont eu aucune journée, et plus de 29% (tableau 4.10, 3\_Q40 : 104) ne connaissaient ni la durée, ni la date de fin du contrat. Pourtant, même dans ces conditions, plus de 50% (tableau 4.10, 3\_Q37 : 104) d'entre eux seraient prêts à accepter n'importe quoi, et ce, même si ce n'est pas dans leur champ de compétence. Parmi les six derniers répondants, certains indiquent que pour être reconnu par le milieu scolaire, il faut faire preuve de polyvalence.

**Tableau 4.10**  
Résultats des questions 37 et 40, troisième partie du questionnaire

<i>Je suis prêt à accepter n'importe quel contrat afin d'accéder, le plus vite possible, à la liste de priorité d'emploi (3_Q37)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	13	37,1%
2: Indécis	4	11,4%
3: En accord	18	51,4%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>

<i>La durée de mon contrat a été précisée dès le début (3_Q40)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	10	28,6%
2: Indécis	1	2,9%
3: En accord	24	68,6%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>

Presque tous s'entendent pour dire que, lorsque le contrat est prédéterminé, cela rend la tâche plus facile que lorsque c'est un contrat non préalablement déterminé comme un congé maladie. La majorité des contrats sont des remplacements d'enseignants, quelques-uns sont des tâches créées pour combler des besoins dans une école ex : une tâche de 50% en tant que professeur soutien, une tâche de 40% en tant que professeur d'art dramatique, etc.

#### **4.2.7.2 Relations avec les directions, le personnel et les parents**

Dans l'ensemble, pour les contractuels, les directions semblent avoir pris le temps de présenter les nouveaux arrivants dans les écoles et de les rencontrer pour les intégrer au personnel déjà en place (tableau 4.11, 3\_Q32 : 106). Par contre, aucune activité ne semble organisée dans l'école pour faciliter l'insertion du nouvel enseignant. Tout semble se faire sur une base informelle, en réunion du personnel ou dans le bureau de la direction. Certains n'ont même pas eu cette chance et n'ont pas eu l'occasion de connaître l'organisation du milieu dans lequel ils œuvraient. Bref, ils ne se sont jamais fait présenter et ont dû se débrouiller seuls. Le problème ne semble donc pas être au niveau de la relation (tableau 4.11, 3\_Q46 : 106) avec les directions (climat favorable au développement professionnel, direction vue comme une aide et non comme une menace, etc.), mais plus au niveau d'un soutien et d'une intégration formelle.

Il en est de même avec le personnel de l'école. Les relations semblent bonnes et se font sur une base professionnelle de confiance. Les enseignants débutants ne voient pas de difficulté à demander de l'aide, à se confier ou à discuter avec l'ensemble du personnel de l'école. Ils perçoivent le personnel, les autres enseignants ou leur tuteur de probation comme des personnes étant là pour les soutenir et les aider à s'améliorer. Encore une fois, tous n'ont pas eu cette chance et un faible pourcentage, environ 2% d'entre eux, trouvent les relations avec le personnel plus difficiles.

La proximité des gens dans le monde de l'éducation dans une ville d'environ 41 000 habitants, la collaboration entre l'université et les milieux scolaires ainsi que les stages peuvent permettre, entre autres, aux novices qui proviennent de ce milieu de créer des relations avec les personnes en place. Bien souvent, les enseignants débutants ont grandi dans la ville ciblée par la recherche, ont eu comme enseignants ceux déjà en poste, connaissent les directions, etc. Dans ce contexte, il est plus facile de comprendre que cet aspect n'est pas en soi une difficulté pour les novices. D'autres facteurs pourraient expliquer ce phénomène comme les valeurs véhiculées par la commission scolaire, les directions et le personnel, les ententes entre le syndicat et la partie patronale,

le nombre restreint d'élèves et d'enseignants par école (notamment dans les villages), et bien d'autres. Il serait intéressant, dans une autre recherche, de comprendre ce qui facilite ces relations entre les enseignants débutants, la direction et le personnel.

**Tableau 4.11**  
**Résultats des questions 32, 39 et 46, troisième partie du questionnaire**

<i>La direction m'a officiellement intégré dans son école (3_Q32)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	7	20,0%
2: Indécis	0	0%
3: En accord	28	80,0%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Des rencontres d'information à la CSRN aident à faciliter mon insertion dans l'école (3_Q36)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	22	62,9%
2: Indécis	6	17,1%
3: En accord	7	20,0%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Confronté aux problèmes que je vivais à l'école, je me suis confié à un enseignant (3_Q46)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	4	11,4%
2: Indécis	4	11,4%
3: En accord	27	77,1%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>La direction était là pour m'aider à m'améliorer en temps qu'enseignant (3_Q49)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	4	11,4%
2: Indécis	4	11,4%
3: En accord	27	77,1%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Mon tuteur de probation était là pour m'aider à m'améliorer en tant qu'enseignant (3_Q50)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	1	2,9%
2: Indécis	2	5,7%
3: En accord	32	91,4%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Le climat de l'école où j'ai eu mon premier contrat était favorable à mon épanouissement en tant qu'enseignant (3_Q51)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	5	14,3%
2: Indécis	1	2,9%
3: En accord	29	82,9%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>

Pour ce qui est de la relation avec les parents, les contractuels se sentent plus favorablement acceptés que les suppléants. À cet effet, 74% (tableau 4.12 : 107) des contractuels estiment que les parents les considèrent comme des enseignants à part entière et non comme des débutants, tandis que 17% ont perçu le contraire.

**Tableau 4.12**  
Résultats de la question 52, troisième partie du questionnaire

<i>Les parents que j'ai rencontrés m'ont perçu comme un enseignant débutant et non comme un enseignant à part entière (3. Q52)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	26	74,3%
2: Indécis	3	8,6%
3: En accord	6	17,1%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>

#### 4.2.8 Soutien

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le soutien peut être de deux formes, formel ou informel, et provenir de l'institution ou de l'enseignant débutant lui-même (Nault, 1993). Le soutien peut être organisé par la commission scolaire ou l'école pour aider et soutenir l'enseignant débutant. Il peut y avoir des rencontres pour expliquer les politiques, les règlements, les lois ou des formations spécifiques offertes pour les novices. Il pourrait aussi y avoir une organisation différente des ressources pour permettre à l'enseignant débutant de mener à bien son mandat comme une tâche réduite, une supervision, un accompagnement, une aide technique, etc. Il peut aussi s'agir de l'aide que l'enseignant qui commence va chercher dans le réseau par lui-même comme la consultation, le groupe de soutien, l'implication personnelle dans des activités ressourçantes (Nault, 1993 : 60).

Le soutien peut aussi être de type informel comme un climat de collégialité avec les collègues de travail ou des relations qui s'établissent entre un débutant et un permanent. Les recherches en ce domaine (Nault, 1993; Mukamurera, 1998; Desgagné, 1994) nous démontrent qu'un peu partout au Québec, le soutien se résume en un soutien bien souvent informel et plus souvent qu'autrement personnel. Dans notre analyse, nous

avons pu relever la même situation. En fait, mis à part les rencontres officielles pour les probanistes, le soutien est plutôt de type informel institutionnel, formel personnel ou informel personnel (tableau 4.13 : 108).

**Tableau 4.13**  
 Résultats de la question 26, deuxième partie et des questions 33, 35, 38, 43 et 45,  
 troisième partie du questionnaire

<i>Lorsqu'on est suppléant, on a du soutien de la part des autres enseignants (2_Q26)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	21	38,9%
2: Indécis	4	7,4%
3: En accord	29	53,7%
	<b>Total 54</b>	<b>Total 100%</b>
<i>La probation est une nécessité pour faciliter mon insertion (3_Q35)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	21	60,0%
2: Indécis	1	2,9%
3: En accord	13	37,1%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Dans les jours qui ont suivi la signature du contrat, la commission scolaire m'a proposé des rencontres d'information sur la tâche que j'avais à accomplir (3_Q38)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	33	94,3%
2: Indécis	1	2,9%
3: En accord	1	2,9%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>J'ai dû me débrouiller par moi-même pour connaître les divers services qu'offrait mon école (photocopieur, appareils audiovisuels, ordinateur, etc.) (3_Q43)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	15	42,9%
2: Indécis	0	0%
3: En accord	20	57,1%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Dans mon école, je dois me débrouiller seul pour fonctionner (3_Q45)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	22	62,9%
2: Indécis	2	5,7%
3: En accord	11	31,4%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>

Les réponses des enseignants débutants indiquent, dans une proportion de 69%, qu'ils n'ont pas eu de temps pour se préparer à prendre en charge leur premier contrat. Il y a eu peu ou pas d'activités organisées pour permettre une intégration dans le milieu de travail des enseignants débutants et aucun novice ou presque, 94%, n'ont eu une ou des rencontres d'information organisées par l'institution pour les soutenir dans leur début. 57% des répondants ont dit se débrouiller seuls pour connaître les divers services qu'offraient l'école comme les photocopies, les ordinateurs, le soutien, etc. et 31% (tableau 4.13, 3\_Q45 : 108) des contractuels nous ont fait part de leur solitude pour fonctionner dans l'école et la classe. En contrepartie, comme nous l'avons signifié, il y a eu du soutien informel de la part des autres enseignants et de la direction et du soutien personnel pour 80% des répondants. Nos derniers répondants confirment qu'il n'y a pas eu de changement depuis les années 90. Ainsi, parfois la direction ou la secrétaire prenait le temps de venir saluer l'employé et de faire une courte visite des lieux, mais aucune présentation au reste du personnel de l'école. D'autres fois, des enseignants bienveillants venaient offrir leur aide.

Les enseignants débutants précisent, eux aussi, qu'ils sont laissés à eux-mêmes et qu'ils n'ont pas reçu d'aide du personnel, d'une personne mandatée pour les soutenir ou autre sinon celles qu'ils vont chercher lorsque cela est possible et selon la réceptivité des milieux. Parfois, un enseignant s'offre à aider le suppléant. Il est à noter que lorsque les suppléants ou contractuels deviennent plus connus du milieu, il est plus facile pour eux de recevoir de l'aide. Pour ce qui est des classes de cheminement, l'éducatrice semble la personne – de façon informelle – qui vient soutenir l'enseignant débutant dans ses remplacements ou ses contrats. On note, par exemple, dans les réponses, une part plus accrue de la direction et des autres enseignants en ce qui concerne l'accueil et le soutien quand il s'agit de contrats. Ainsi, par exemple, pour un contrat prédéterminé, l'enseignant remplacé aura tendance à rencontrer le suppléant. Il en va de même pour ceux dont l'école était celle de leur stage. Ils ont de la facilité à se faire accepter et à s'intégrer au milieu.

#### 4.2.9 Autres données

D'autres points ont été abordés par le questionnaire dont la probation. Les réponses sont partagées entre l'utilité de ce système pour aider l'insertion du jeune enseignant et sa pertinence, compte tenu de son application dans les écoles. Parmi les répondants, 60% (tableau 4.14, 3\_Q35 : 110) ne croient pas en ce moyen pour faciliter l'insertion du novice. Selon les réponses obtenues, plusieurs, 54% (tableau 4.14, 3\_Q36 : 110), croient d'ailleurs qu'il s'agit là d'une surcharge de travail. De nos jours, seuls quelques rares enseignants ont à faire leur probation dans le milieu scolaire. L'arrivée du baccalauréat de quatre ans a permis l'abolition de cette étape. Les récents écrits sur le sujet (Virage, février 2005 et Vie pédagogique, février – mars 2003) nous permettent de croire que, malheureusement, à cause d'un manque de temps et d'argent, peu de commissions scolaires ont mis leur priorité sur les nouveaux enseignants. Il faudrait peut-être analyser le problème sous toutes ses formes puisque parmi les réponses, 37% (tableau 4.14, 3\_Q53 : 110) des contractuels pensent encore qu'il sera impossible pour eux, un jour, d'avoir un poste.

**Tableau 4.14**  
Résultats des questions 35, 36 et 53, troisième partie du questionnaire

<i>La probation est une nécessité pour faciliter mon insertion (3_Q35)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	21	60,0%
2: Indécis	1	2,9%
3: En accord	13	37,1%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>La probation est une surcharge de travail (3_Q36)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	14	40,0%
2: Indécis	2	5,7%
3: En accord	19	54,3%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>
<i>Avoir un poste un jour, me semble impossible (3_Q53)</i>	<i>Nombre de répondants</i>	<i>Pourcentage</i>
1: En désaccord	18	51,4%
2: Indécis	4	11,4%
3: En accord	13	37,1%
	<b>Total 35</b>	<b>Total 100%</b>

Il faut noter aussi l'impact de la liste de priorité d'emploi qui permet une certaine sécurité pour les enseignants débutants, une valorisation de leur profession et leur permet d'accéder à un certain statut. En effet, nos répondants de la deuxième enquête ont pu nous expliquer ce que représentait pour eux le fait d'être inscrits sur cette liste. Cela représente : « *le respect de mon expérience acquise, mais aussi la perte de certains privilèges associés à mes contrats (droit de refus)* », « *une sécurité d'emploi puisque la direction est obligée de nous choisir pour un contrat* », « *un bon moyen de donner une chance égale aux enseignants d'avoir un poste ou un contrat* », « *de l'ordre dans tout ce processus* », « *un moyen juste pour tout le monde* », « *une sécurité d'emploi* », « *un contrat au début ou plus tard dans l'année* », « *une assurance d'emploi...* ».

De plus, les contractuels ont accès à des formations, ce qui est très rare dans le cas des suppléants. Il faut noter que les nouveaux en poste ou à contrat ont trois jours de formation durant l'année à la CSRN, payés par le comité de perfectionnement. Tous ne sont pas au courant de ce droit, il faut qu'ils le demandent ou parfois ce sont des offres de service faites par les conseillers pédagogiques ou par la direction. Toutefois, aucune personne n'a le mandat de s'assurer d'un suivi auprès d'un suppléant ou d'un contractuel.

#### **4.3 Résumé des difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle**

On peut constater que certaines conditions d'embauche pourraient probablement nuire à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. En effet, certains éléments seraient à reconsidérer afin de permettre une plus grande continuité et une meilleure insertion, entre la fin des études, le moment où le finissant postule dans une commission scolaire et le moment où il se retrouve sur la liste de priorité d'emploi. Ce qui inclut l'attente, l'accueil, l'examen de français, l'entrevue, la suppléance, le premier contrat, les contrats subséquents, les relations avec la direction, le personnel, les élèves et les parents, le soutien formel et le soutien informel, le lieu géographique des établissements, etc.

Le but de cette recherche étant d'explorer les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants, nous pouvons constater que les périodes d'attente, l'entrevue, la perception des enseignants d'un novice, la suppléance (incluant l'enseignement dans divers champs et spécialisations), la différence entre ce qui est enseigné à l'université et ce qui est réellement vécu (la presque totalité des répondants abondent dans ce sens), la probation ainsi que le manque de soutien formel sont particulièrement perçus comme une difficulté dans l'analyse. Il ne faut pas pour autant omettre de mentionner d'autres difficultés qui ont été soulevées même si elles sont, aux premiers abords, moins évidentes que les autres comme l'examen de français, la distance qui sépare le lieu de travail de la résidence, le matériel didactique disponible, la famille en contexte de précarité, etc. Au travers de toutes ces difficultés, il nous semble intéressant de souligner les trois grands aspects positifs qui ressortent comme la relation avec la direction, la relation avec le personnel de l'école (peu importe si on est suppléant ou contractuel) et la création de la liste de priorité d'emploi qui leur permet une certaine assurance d'emploi et une certaine stabilité.

Ce constat nous permet de croire que certaines pratiques d'embauche actuelles pourraient possiblement nuire à un processus d'insertion professionnelle dit « adéquat ». Plus les périodes d'attente ou de suppléance sont longues, plus le taux d'insatisfaction est élevé. En plus, la perception qu'a le suppléant de sa place en tant qu'enseignant vient jouer sur son insertion. Moins l'enseignant fait de la suppléance, plus sa vision d'un statut professionnel est positive. Nault (1993) en fait également mention : « Comme nous pouvons le constater, dans le cas d'une attente courte, les sujets vivent une période d'anticipation à l'action qui les valorise, les motive et les entraîne déjà dans des actes professionnels d'enseignement tandis que ceux qui vivent une attente qui se prolonge indûment, commencent déjà à se démotiver, à se désintéresser, à devenir épuisés » (Nault, 1993 : 180). Par contre, une fois le deuxième contrat signé ou les subséquents, l'assurance des novices semble plus grande selon les réponses obtenues en ce qui concerne la possibilité d'obtenir éventuellement un poste et la sécurité d'emploi.

Notre analyse nous a donc permis de connaître des aspects de l'insertion relatifs aux conditions d'embauche qui peuvent influencer le parcours de l'enseignant débutant, peu importe son âge, son sexe, le niveau ou la matière enseignée. Il se pourrait même que cela influence le novice au point, peut-être, de le décourager et de le faire décrocher de l'enseignement. Une étude plus approfondie sur ce dernier point serait bien pertinente, surtout dans le contexte actuel où il y aurait 20% de jeunes enseignants qui quitteraient la profession après un ou deux ans seulement dans le métier (Bazzo, 2004; MEQ, 2003; CRIPFE, 2004;).

## **CONCLUSION**

## CONCLUSION

Cette recherche nous paraît utile puisqu'elle nous a permis de mieux comprendre le processus d'embauche des enseignants débutants et les difficultés perçues par ces derniers en début de carrière, dans un contexte d'insertion professionnelle. Nous ferons donc un rappel des grandes étapes qui nous ont menée à notre conclusion. Puis, nous mettrons en perspective les difficultés relevées lors de la passation du premier questionnaire en 1996 et du deuxième questionnaire en 2005 ainsi que des changements survenus en région entre ces deux périodes.

Notre objectif premier était de cerner les difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants dès leur sortie de l'université, dans un processus d'insertion professionnelle, tout en prenant en considération les démarches individuelles et les contextes économique, social et éducatif de cette période. Dans un second temps, nous voulions savoir si ces conditions d'embauche perçues par les répondants pourraient possiblement avoir une influence sur leur parcours professionnel. Pour réaliser cet objectif et ceux qui en découlent, nous avons fait une recension des écrits sur le sujet en vue de bien connaître le processus de socialisation des enseignants et établir un cadre de référence pertinent. Ensuite, on y retrouve le processus d'insertion professionnelle des novices, les étapes de l'insertion professionnelle à l'enseignement (l'anticipation, la première rencontre et la consolidation des acquis), les étapes à des fins d'analyse du questionnaire tiré de Nault (1993) dont l'attente, la suppléance, le premier contrat, les contrats subséquents et le soutien. Nous avons aussi décrit l'environnement du marché du travail dans le domaine de l'enseignement en région, notamment à la Commission scolaire Rouyn-Noranda incluant particulièrement les conditions d'embauche qui y prévalent.

Le premier questionnaire portait sur les difficultés relatives aux conditions d'embauche dans une commission scolaire de région périphérique. Le tout a été construit en référence à ce qui existe déjà comme instruments de cueillette de données, notamment un questionnaire comportant des questions de type fermé, selon, entre autres, l'échelle d'appropriation de type «Likert», basé sur un code à cinq niveau. Nous espérons ainsi pouvoir obtenir des informations pertinentes sur ce qui se vivait par les enseignants débutants dès l'obtention du diplôme et leur première demande d'emploi à la commission scolaire, et ce, jusqu'à leur inscription sur la liste de priorité d'emploi de cette même commission. Cela étant, nous avons pu aller chercher 54 répondants à statut précaire inscrits sur les listes de suppléants ou de contractuels de la commission scolaire cible sur un total de 100 envois.

Les informations recueillies nous ont permis de confirmer notre hypothèse de recherche qui suppose que les enseignants débutants perçoivent des difficultés d'embauche qui peuvent nuire à une insertion professionnelle dite «adéquate», c'est-à-dire un cheminement professionnel en continuité menant à une certaine stabilité d'emploi et à une reconnaissance de la pratique. Le tout, en notant que cela pourrait aussi dépendre de la situation économique, sociale, personnelle et éducative de la période ciblée par la présente recherche. De plus, nous avons pu compléter nos données, séparées par une période de dix ans, avec la passation d'un deuxième questionnaire qui avait pour but de s'assurer d'une validation actualisée tout en tenant compte des résultats de la première analyse. Nous avons cru qu'il était pertinent d'utiliser une approche qui permettait de resituer notre recherche dans le temps et, par le fait même, qui nous permettait d'en maintenir la pertinence. Cela nous a permis aussi de constater, à moins d'être en bonne position sur la liste de priorité d'emploi ou d'être dans un champ où il y a pénurie, que peu d'enseignants débutants atteignent le seuil tant recherché de la consolidation. C'est un peu comme le présente Nault (1993) dans sa recherche doctorale : « Au fur et à mesure qu'il prend de l'assurance dans ses fonctions d'enseignant, il entre dans une étape de consolidation de ses expériences positives. Cette troisième étape marque le début de son développement professionnel qui, en théorie, devrait se poursuivre tout au long de sa carrière. Nos données de recherche ont montré qu'il est pratiquement impossible au

novice débutant actuellement dans l'enseignement d'atteindre l'étape de consolidation des acquis parce qu'il est presque toujours placé dans des situations qui ne favorisent pas cette progression » (Nault, 1993 : 60).

En effet, les pratiques d'embauche actuelles pourraient nuire à l'insertion professionnelle du nouvel enseignant notamment, comme nous avons pu le constater au chapitre IV, au niveau de l'attente. Plus les périodes d'attente ou de suppléance sont longues, plus le taux d'insatisfaction est élevé et, moins l'enseignant fait de suppléance, plus sa perception est positive. Cela étant, un constat soulevé par les données recueillies est que presque la totalité des répondants mentionne une différence notable entre ce qui est appris à l'université et ce qui est réellement vécu dans les milieux. Par contre, nos six derniers répondants n'ont pas soulevé ce fait comme une difficulté. Il est possible que les stages de longue durée prévus dans le baccalauréat de quatre ans jouent un rôle majeur dans leur conception de la profession et dans le rôle que joue l'université.

L'entrevue semble être une autre des conditions d'embauche qu'il y a lieu de réévaluer puisque la très grande majorité y voit là une structure arbitraire sans possibilité de retour pour s'améliorer en tant que professionnel. Les répondants notent d'ailleurs que le cahier de stage en tant qu'outil d'évaluation par toutes les parties (professeur d'université, direction, enseignant associé) est assez complet pour se faire une idée d'eux. Les répondants reprochent aussi un manque de formation et de préparation par l'université en ce qui a trait à l'entrevue.

La probation et l'enseignement dans des champs diversifiés demeurent également des difficultés majeures dans le cas de plusieurs enseignants débutants qui n'y voient là qu'une surcharge de travail sauf dans le cas de nos six répondants qui n'ont pas eu à vivre la probation puisqu'ils détiennent un brevet et ont pu s'initier à un stage de longue durée (une session).

Finalement, une grande évidence est le manque de soutien formel pour assurer une continuité et une progression au niveau professionnel de tous les enseignants débutants.

Qu'ils soient de la première ou de la deuxième passation du questionnaire, la grande majorité soulève le manque de soutien formel, d'accompagnement et de support, le manque d'information, l'aspect subjectif des entrevues, l'épreuve de français, la solitude, l'inexistence ou l'absence d'appartenance et de classe à soi et le jugement des enseignants ou des directions sur un premier remplacement notamment dans une école où le répondant n'a pas fait ses stages.

Mais, notre recherche a aussi ses limites. Tout d'abord, la recherche actuelle ne touche que les enseignants débutants œuvrant sur le territoire de la Commission scolaire Rouyn-Noranda. De plus, elle ne cible que les conditions d'embauche; il aurait pu être intéressant de questionner, entre autres, les stages et leur influence dans le processus d'insertion. Également, le choix d'un questionnaire de type semi-fermé et les instruments de mesure utilisés limitent la vérification de la validation et ne nous permettent pas une étude de récits biographiques de chaque participant, ce qui aurait pu enrichir ou préciser notre analyse. Il est clair que notre présente recherche ne se limite qu'à un champ précis de difficultés perçues par les enseignants débutants, celui des difficultés relatives aux conditions d'embauche d'une étude à caractère transversal. D'un autre côté, la deuxième enquête, étant donné le nombre réduit d'enseignants ciblés, nous a permis de compléter nos premières données et d'en confirmer d'autres puisqu'il y avait possibilité de développement pour justifier leurs choix. Dans ses divers écrits, Mukamurera (1998) note que le contexte personnel ou la logique des acteurs a d'ailleurs une grande influence sur les explications de parcours tout au long de la carrière du novice : « Par le fait que le jeune enseignant est engagé émotionnellement et socialement dans la réalité de l'insertion et qu'il est un acteur jouant un rôle actif, son point de vue et les significations qu'il donne aux situations auxquelles il a été confronté font partie même du processus d'insertion professionnelle et jouent un rôle primordial dans l'explication de ce qui s'est passé » (Mukamurera, 1998 : 49).

### **Mise en perspective des difficultés perçues lors de la passation du questionnaire et les changements survenus entre-temps en région**

Il est aussi essentiel de faire mention des évènements qui sont survenus dans le monde de l'éducation depuis 1998 et qui viennent modifier, a priori, certaines difficultés relatives aux conditions d'embauche perçues par les enseignants débutants et ceux ayant répondu à la deuxième enquête.

Tout d'abord, comme nous en avons fait part au chapitre I, le baccalauréat en enseignement est passé de trois ans à quatre ans, permettant ainsi un stage de longue durée (une session) dans une classe. Ce fait a probablement permis pour l'ensemble de nos derniers répondants une meilleure jonction entre ce qui est appris et ce qui est vécu sur le terrain tout en tenant compte que cette fameuse réalité du terrain ne sera jamais la même que celle vécue pendant les stages, et ce, même s'ils ont une durée de quatre mois. Un des enseignants précise que si « *on performe en stage IV, qui ressemble beaucoup à un contrat de longue durée, les chances de bien réussir sont bonnes* ». Un autre fait mention que les « *directions se parlent entre elles et que si elles voient que cela a bien été en stage IV, les autres vont le savoir à l'entrevue* ». Dans ce même élan, il y a eu l'abolition de la probation pour tous les finissants du baccalauréat de quatre ans diminuant ainsi la surcharge de travail du débutant reprochée par une grande partie des répondants. Malheureusement, rien n'a remplacé ce « soutien » un temps soit peu formel qui était mis en place, et ce, malgré les recommandations du ministère de l'Éducation (2004) et du COFPE (2003).

Puis, il y a eu une modification aux entrevues de sélection. Depuis quelques années, les postulants reçoivent, par la poste, la cote de leur entrevue avec une brève explication. L'enseignant qui reçoit cette recommandation peut y voir certains points qui doivent être améliorés et d'autres qui vont bien et qui sont à poursuivre (appendice A). Néanmoins, tous n'ont pas trouvé les commentaires justifiés ou n'en ont pas eu.

Ensuite, dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue, la baisse de clientèle (chapitre 1), les coupures de postes des directions (même si le nombre d'écoles à diriger demeure le même dans la commission scolaire) et les coupures de personnel, à l'exception de certaines disciplines - notamment au secondaire - comme la mathématique, la physique, l'anglais, etc. entraînent une réorganisation des ressources humaines et matérielles et des priorités autres que celles des nouveaux enseignants comme le maintien des écoles de « village ». Cette baisse dans l'emploi en enseignement risque possiblement de faire revivre les années 85 à 98 aux finissants puisqu'elle pourrait générer, si la tendance se maintient, un surplus de personnel. Mukamurera (1998) en avait déjà fait mention dans sa thèse de doctorat. Elle expliquait que « même si les rangs des enseignants réguliers commençaient à s'ouvrir suite aux nombreuses retraites, il n'en restait pas moins que les nombreux précaires, à l'emploi des commissions scolaires depuis plusieurs années, viendraient combler les postes réguliers vacants, tandis que les nouveaux diplômés connaîtraient des difficultés d'insertion et vivraient à leur tour la précarité d'emploi » (Mukamurera, 1998 : 5). Cette tendance a été confirmée par nos enseignants débutants de la dernière enquête, notamment ceux du primaire. Ces derniers, quoiqu'ils arrivent plus rapidement sur la liste de priorité d'emploi (entre deux et trois ans), voient le besoin d'accepter un peu de tout pour s'ouvrir plus de portes et avoir des possibilités d'obtenir, un jour, une tâche pleine ou un poste.

Il y a aussi eu la mise en place du Programme de formation de l'école québécoise et les plans de réussite qui ont, à leur tour, amené de nouvelles priorités aux directions et aux enseignants, laissant bien souvent les nouveaux enseignants se débrouiller par eux-mêmes. Toutefois, tout n'est pas sombre. Au contraire... Les nombreuses et récentes recherches sur le sujet (Bédard 2000, Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Krakow, 2005; ministère de l'éducation, 2003; Nault, 1993; Abraham, 1984), les diverses recommandations, le colloque de mai 2004 (Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action!), les conférenciers – dont, entre autres, Mme Jacqueline Caron qui ne cesse de répéter à toutes ses conférences (2003, 2004 et 2005) de ne pas oublier l'accompagnement des enseignants débutants – et la mise en place de comités et de réseaux d'échanges ou de convergence à travers le Québec dont le Carrefour National

de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) nous poussent à croire que l'insertion des enseignants devient plus que jamais un incontournable au Québec.

En fait, l'insertion professionnelle semblerait même être une priorité dans les années à venir pour les commissions scolaires de la région. En effet, lors de la rencontre du 18 mars 2005 entre les commissions scolaires, des représentants du ministère de l'Éducation et de l'UQAT pour la formation des maîtres, a fait ressortir des préoccupations et des actions prioritaires. Une d'entre elles est de favoriser la relève au secondaire incluant la formation générale aux adultes. Les commissions scolaires se demandent s'il y a une pénurie réelle ou temporaire particulièrement en anglais et en sciences et technologies. Une autre préoccupation est de relier les cours à la pratique sur le terrain avec les particularités propres aux différents milieux. Une des actions prioritaires est d'avoir toujours le souci d'un processus de formation continue notamment après les études et le souci de trouver des conditions aidantes et facilitantes autant pour les stagiaires que les maîtres associés. Enfin, une autre priorité, mais non la moindre, demande qu'on s'occupe plus particulièrement de « l'insertion et de la rétention des novices (acculturation professionnelle) en région ».

Dans cette perspective, plusieurs pistes simples pourraient être mises de l'avant. Ainsi, il serait intéressant de revoir les possibles collaborations entre l'université et les commissions scolaires du territoire qu'elle dessert sur le sujet de l'insertion. Il serait aussi pertinent et avantageux de revoir, et ce, à peu de frais, le rôle des conseillers pédagogiques et des responsables d'école ainsi que celui de la direction et du personnel dans un contexte où le temps semble un bien précieux afin d'avoir un mandat de soutien, d'accompagnement ou de formation auprès des nouveaux enseignants qu'ils soient suppléants ou contractuels. Il pourrait aussi y avoir des collaborations précises entre les enseignants débutants et la direction d'établissement afin de permettre aux novices - plus particulièrement aux suppléants - de s'associer à une école et de pouvoir participer aux formations données lors des journées pédagogiques. D'ailleurs, les répondants de la deuxième enquête nous ont mentionné que d'avoir des séances d'information sur le déroulement de l'embauche, le fonctionnement des contrats, des postes, de la liste de

priorité, du syndicat ou sur les prochaines années dans leur cheminement auraient été appréciées. Puis, les parties concernées pourraient développer une façon simple et efficace d'accueillir les nouveaux dans la commission scolaire et dans l'école et de planifier des rencontres avec les ressources humaines et la partie syndicale pour tout ce qui concerne les politiques, les lois, les devoirs et les règlements. Encore une fois, les commentaires des enseignants débutants ont été nombreux à ce sujet relatant que cela devrait améliorer leur insertion s'ils avaient été accueillis dans les écoles ou dans la commission scolaire. Avoir une personne à qui se référer aurait aussi fait partie des moyens à mettre en place. Dans un même ordre d'idées, il serait pertinent de voir ce qui se fait au Québec dans le domaine de l'insertion afin d'éviter de réinventer la roue. Plusieurs solutions intéressantes ont été mises de l'avant dans quelques commissions scolaires du Québec et ont eu de bons résultats (ex : Commission scolaire de Laval, le Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) –, le mentorat en réseau, une formule d'accueil, etc.) Évidemment, ce ne sont là que des suggestions et la porte est ouverte à toutes idées ou recherches en la matière afin d'améliorer la situation de la relève de la profession enseignante, pour laquelle tant d'investissements sont faits par la société québécoise.

## **BIBLIOGRAPHIE**

**BIBLIOGRAPHIE**

- Abraham, Ada et autres. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris, Les Éditions ESF, coll. « Science de l'éducation », 161 pages.
- Allard, Marie. (2005, 24 octobre). Grave pénurie d'enseignants, *La Presse*, cahier A2, A3 et A4.
- Bachan, Jacques. (1995). *Des défis nouveaux pour la formation des maîtres*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 238 pages.
- Baillauquès, Simone et Édouard, Breuse. (1993). *La première classe*. Paris, ESF Éditeur, coll. « Science de l'Éducation », 215 pages.
- Barbon, H. et Pierret, R. (1963). *La vie de l'instituteur*. Paris, Hatier, 207 pages.
- Barlow, Michel. (1969). *Journal d'un professeur débutant*. Paris, Éditions du Centurion, coll. « Païdoguides », 196 pages.
- Bazzo, Marie-France. (2004). *Indicatif Présent*. Radio-Canada, Montréal, 32 minutes.  
[http://radio-canada.ca/Medianet/CBF/IndicatifPrésent200405140905\\_1asx](http://radio-canada.ca/Medianet/CBF/IndicatifPrésent200405140905_1asx)
- Bédard, Yves. (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.

- Blin, Jean-François. (1997). *Représentations pratiques et identités professionnelles*. Éditions L'Harmattan, Paris, 224 pages.
- Bourbeau, J. (2003). Les jeunes professeurs ont besoin d'aide, la difficile tâche d'enseignant. *Le Devoir*, vendredi 7 novembre, p. A9.
- Bourdieu, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 475 pages.
- Brossard, Luce. (2003, février - mars). « Au cœur du quotidien », un service sur mesure offert aux nouveaux enseignants. *Vie pédagogique*, no 128, Québec, 8 pages. <http://basesext.sdm.qc.ca/viepedag/recherche.asp>
- Brossard, Luce. (2003, octobre). En formation professionnelle, un programme d'insertion professionnelle qui allie formation et accompagnement. *Vie pédagogique*, 8 pages. <http://basesext.sdm.qc.ca/viepedag/recherche.asp>
- Brossard, Luce et autres. (1999, avril – mai). Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession. *Vie pédagogique*, no 111, Québec, 80 pages. [http://basesext.sdm.qc.ca/scripts/minisa.dll/141/VIE\\_SDM/9959624?KEYSEARCH](http://basesext.sdm.qc.ca/scripts/minisa.dll/141/VIE_SDM/9959624?KEYSEARCH)
- Bullough, Robert V. (1992). Beginning Teacher Curriculum Decision Making, Personal Teaching Metaphors, and Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 8, numéro 3, pp. 239-252.
- Bullough Jr, Robert V., J. Gary, Knowles et Nedra A, Crow. (1989). *First Year of Teaching*. Columbia University, Teachers College, 233 pages.
- Cauchon, Paul. (1995, 4 avril). «Bizarre!», disent les futurs profs. Le nouveau programme de formation des maîtres soulève beaucoup de mécontentement. *Général éducation*, *Le Devoir*, Vol. LXXXVI, no 80, cahier A, page A1.

- Charbonneau Marie-Hélène, Denise, Côté-Thibault, Paul-André, Martin et Claude, Tourigny. (1991). *L'insertion professionnelle des enseignants et enseignantes*. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 36 pages.
- Comité du Conseil supérieur de l'éducation sur la «Condition enseignante.» (1984). *La condition enseignante, avis au ministre de l'Éducation*. Québec, Éditeur officiel, 219 pages.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). (2000). Entente intervenue E1, Québec, Comité patronale de négociation pour les commissions scolaires francophones. 330 pages.
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. (2004). Une rentrée scolaire dans la suite des événements. L'intersection, Vol. 23 numéro 1, Québec, pages 5 et 6.
- Cossette, François, Colette Deaudelin, Marc Dussault, Jean Loïselle et Nicole Royer. (2001, avril – mai). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. Vie pédagogique, numéro 119, pages 5-8.
- Desgagné, Serge. (1994). *À propos de la discipline de classe: analyse du savoir professionnel d'enseignant-e-s expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Université Laval, 407 pages.
- Desbiens, Jean-François, Jean-François, Cardin et Daniel Martin. (2004). *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?*. Les Presses de l'Université Laval, Québec, Canada, 243 pages.

- Dionnet, Sylvain, Françoise, Osiek et Bernard, Favre. (2002, janvier). *Changements organisationnels et changements des professions : les établissements scolaires en transformation*. Rappe, Louvain-La-Neuve, 23 pages.  
<http://www.girsef.ucl.ac.be/osiek.pdf>
- Dubar, Claude. (1996). *La socialisation. Identités sociales et professionnelles*. Armand Colin, Masson, Paris, 276 pages.
- Duru-Bellat, Marie et Zanten, Henriot-Van. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin Éditeur, 233 pages.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et CSQ. (2001, janvier). *Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire*. Québec, 18 pages.
- FECS et CEQ. (1995, décembre – janvier). La formation initiale des enseignantes et enseignants fait peau neuve. Dossier, Bulletin FECS (CEQ), numéro 32, pages 1-7.
- Gervais, Colette. (2004, décembre). Dossier : L'insertion professionnelle dans l'enseignement. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Vol. 10, numéro 2, pages 13 à 36.
- Giroux, Henry A. (1990). Perspectives and imperatives: curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intellectuals. Journal of Curriculum and Supervision, Vol. 5, no. 4, pages 361-383.
- Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec, 124 pages.
- Greene, Myrna et Cathy, Campbell. (1993). *Becoming a Teacher: The Contribution of Teacher Education*. Thèse de maîtrise, Lethbridge, University of Lethbridge, 41 pages.

Hétu, Jean-Claude, Michèle, Lavoie et Simone, Baillauquès (Éds). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*. De Boeck et Larcier s.a., Département de Boeck Université, Paris, Bruxelles, 237 pages.

Holborn, Patricia et autres. (1992). *Devenir enseignant, à la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal, Les Éditions Logiques, coll. «Formation des Maîtres», 238 pages.

Huberman, Michaël. (1989). *La vie des enseignants*. Paris, Delachaux et Niestlé S. A., 399 pages.

Huot, Réjean. (1992) *La pratique de recherche en sciences humaines, méthode, outils, techniques*. Gaëtan Morin éditeur, pages.

Karsenti, Thierry. (2004). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université Sherbrooke, Canada, 316 pages.

Krajewski, Robert J. et Robert Baird, Shuman. (1979). *The Beginning Teacher: a Practical Guide to Problem Solving*. Washington D.C., National Education Association, 128 pages.

Krakow, Eve. (2005, février). Histoire et avenir de la profession enseignante. Virage, Vol. 7, numéro 3, Québec, Gouvernement du Québec, pages 14 et 15.

Laflamme, Georges. (1993, 21 novembre). Il faudra beaucoup de courage aux futurs enseignants. Opinion, *La Presse*, cahier B, page 3.

- Lafrance, Louis. (1995, 4 avril). Des écoles se cherchent une marque de commerce: Il faut se démarquer de la concurrence en devenant plus personnalisé pour assurer un sentiment d'appartenance. *Général éducation, Le Devoir, Vol. LXXXVI, no 80, cahier B*, page B1.
- Larabée, Pierrette et autre. (1994, avril – mai). Deux poids, deux mesures: la précarité. Actualité SEUAT, Vol. 8, numéro 5, page 3.
- Legendre, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin éditeur ltée., 1500 pages.
- Lemieux, Raymond. (1994, mars – avril). Précarité quand tu nous tiens... Nouvelles CEQ, Vol. 15, numéro 2, pages 8-9.
- Lessard, Claude et autres. (1991). *La profession enseignante au Québec*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 241 pages.
- Maisonneuve, Pierre. (2003). *Décrochage scolaire*. Maisonneuve en direct, Québec. <http://www.radio-canada.ca/radio/maisonneuve/15102003/28293.shtml>
- Martineau, S., Presseau, A 2003 *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Brock Education, vol. 12, no. 2, p. 54-67.
- Mercier Serge modifié par Paul-André Martin. (2004). *L'accès à l'enseignement en formation professionnelle et l'autorisation d'enseigner. Modalités et qualifications légales*. Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, Rimouski, 9 pages.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2005). *L'emploi en enseignement au préscolaire, au primaire et au secondaire: situation et perspectives*. Québec.

<http://www.mels.gouv.qc.ca>

Ministère de l'Éducation, Comité d'orientation de la formation de personnel enseignant (COFPE) et Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). (2004, mai). *Pour une insertion réussie de la profession enseignante : Passons à l'action!*. Résumé du Colloque, DVD, Québec, Laval, 109 pages.

Ministère de l'Éducation, 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, 134 pages.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 69 pages.

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, 69 pages.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, 253 pages.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1995). *L'emploi en enseignement au préscolaire, au primaire et au secondaire: situation et perspectives*. Québec, page 6

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). *Le stage probatoire des enseignantes et des enseignants: Le système du stage probatoire; Le guide d'application*. Gouvernement du Québec, Québec, 31 pages.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1975). *Situation de la formation du personnel du système scolaire québécois en 1974-1975*. Québec, 143 pages.
- Montpetit, Caroline. (1992, 20 octobre). La tâche des enseignants sera revalorisée. *Nouvelles générales, Le Devoir*, cahier A, page 1.
- Mukamurera, Joséphine. (1998). *Étude et processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Québec, 418 pages.
- Nault, Thérèse. (1994). *Le stage probatoire: du rêve à la réalité, l'entrée dans la «cage aux lions», le sentier des surprises ou l'autoroute de l'insertion professionnelle*. Montréal, Université du Québec à Montréal, 51 pages.
- Nault, Thérèse. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 215 pages.
- Ouellet, André. (1994). *Processus de recherche, une introduction à la méthodologie de la recherche*. P.U.Q., 276 pages.
- Pourtois Jean-Pierre et Hugnette, Desmet. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, coll. «Psychologie et sciences humaines», 235 pages.
- Quivy, Raymond et Luc, Van Campenhoudt. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod, 271 pages.

Projet d'école – document de travail pédagogique. (2001). *Analyser la situation initiale de l'école*.

<http://www2.ac-bordeaux.fr/ia64/pedago/projeco>

Robert, Michèle et autres. (1982). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe, Edisem, 275 pages.

Rossi, Henri. (1992). *Vademecum de l'enseignant débutant*. Paris, Les Éditions d'Organisation, coll. « Les guides du métier d'enseignant », 124 pages.

Sauvé, Pascale. (2005, février). Pour une insertion réussie dans la profession enseignante. Virage, Vol. 7, numéro 3, Québec, Gouvernement du Québec, pages 9 et 10.

Sauvé, Pascale. (2005, février). Histoire et avenir de la profession enseignante. Virage, Vol. 7, numéro 3, Québec, Gouvernement du Québec, pages 11, 12 et 13.

Sauvé, Pascale. (2005, février). Un projet de mentorat. Virage, Vol. 7, numéro 3, Québec, Gouvernement du Québec, pages 16 et 17.

Savard, Luc. (1995, 12 septembre). Enseigner aujourd'hui: il faudrait replacer la relation maîtres-élèves au cœur de l'activité éducative. Opinion, *Le Devoir*.

Savoie-Zajc Lorraine. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal, Les Éditions Logiques, 247 pages.

Saint-Louis, Mack. (1994, mars – avril). Accompagner les enseignants-débutants: l'expérience américaine. Vie pédagogique, numéro 12, pages 43-45.

de Seve, Nicole. (1994, 16 février). Décision historique. Opinion, *La Presse*, cahier B, page 3.

Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue. (2004). *Un peu d'histoire et fiches techniques des relations de travail*. Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, 63 pages.

<http://www.cablevision.qc.ca/seuat/menujava.html>

Tremblay, Diane Gabrielle. (1993, 11 juin). Précarité et formation: une contradiction. Chronique, *Le Devoir*, cahier A, page 8.

Trottier, Claude, Madeleine, Perron et Miala, Diambomba. (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 225 pages.

Trousseau, Alain. (1992). *De l'artisan à l'expert: La formation des enseignants en question*. Paris, Hachette, coll. «Enjeux du système éducatif», 123 pages.

U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement (OERI). (1987). *Action Research and Teacher Thinking: The first phase of the Action Research on Action Research Project at the University of Wisconsin*. Springfield, ERIC Document Reproduction Service, 39 pages.

Vaillancourt, Guillaume. (1994, septembre – octobre). Enseigner pour la première fois. Nouvelles CEQ, Vol. 15, no 4, pages 10-11.

Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, Vol. 54, numéro 2, page 154.

**APPENDICE A**

**FICHES RELATIVES À L'ÉPREUVE ÉCRITE DE FRANÇAIS ET AUX  
RÉSULTATS D'ENTREVUE**



COMMISSION SCOLAIRE ROUYN-NORANDA

70, rue des Oblats Est, C.P. 908, Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5C9  
Téléphone: (819) 762 8161  
Télécopie: (819) 797 5125

135

Date \_\_\_\_\_

Madame.

Monsieur \_\_\_\_\_

Par la présente, nous accusons réception de votre offre de services et nous vous donnons les renseignements suivants pour que vous puissiez vous conformer à la politique d'embauche de la Commission scolaire Rouyn-Noranda.

Nous devons toutefois vous signaler que les possibilités d'embauche pour un poste à temps plein seront faibles, tant au primaire, au secondaire, à l'éducation des adultes, qu'à la formation professionnelle, pour la prochaine année scolaire.

**1.0 Candidate ou candidat légalement qualifié.**

1.1 Vous désirez obtenir un contrat à temps plein ou à temps partiel (primaire, secondaire ou adultes):

- Vous communiquez avec \_\_\_\_\_ pour passer l'épreuve écrite de français, entre le 1er février et le 15 mai.
- Si vous passez l'épreuve écrite à la satisfaction de la Commission, vous contactera pour fixer la date de l'entrevue qui aura lieu entre le 1er juin et le 6 juillet.

1.2 Vous préférez la courte suppléance:

- Vous communiquez avec \_\_\_\_\_ à compter du mois d'août de chaque année.

N.B. Les personnes qui ne désirent pas passer l'épreuve écrite ou qui ont échoué ladite épreuve ou l'entrevue, apparaîtront sur la liste de suppléance à la condition qu'elles donnent leur nom à compter du mois d'août de chaque année.

**2.0 Candidate ou candidat non légalement qualifié.**

Vous communiquez avec \_\_\_\_\_ à compter du mois d'août de chaque année, pour qu'elle inscrive votre nom sur la liste de suppléance pour les non légalement qualifiés.

N.B. Nous exigeons au minimum, un diplôme d'études collégiales réussies.

**3.0 Candidate ou candidat pour la formation professionnelle**

En formation professionnelle, la qualification légale n'est pas obligatoire pour obtenir un contrat, mais elle demeure souhaitable.

Nous espérons que ces renseignements vous seront utiles, et pour des informations additionnelles, vous pouvez communiquer avec les services des ressources humaines de la Commission scolaire Rouyn-Noranda à (819) 762-8161.

Je vous prie d'agréer mes cordiales salutations.



**COMMISSION SCOLAIRE ROUYN-NORANDA**

70, rue des Oblats Est, C.P. 908, Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5C9  
Téléphone: (819) 762-8161  
Télécopieur: (819) 797-5125

136

**FICHE D'ÉVALUATION  
DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS  
DU SECTEUR JEUNE**

**NOM**

**ADRESSE**

**ÉPREUVE ÉCRITE  
A ou B**

**RECOMMANDATION À LA  
SUITE DE L'ENTREVUE**

- Poste à temps plein  
 Contrat temporaire  
 Suppléance occasionnelle

- A) Si, lors de l'entrevue, vous avez obtenu la recommandation "poste à temps plein", vous n'aurez plus à vous présenter à une entrevue.
- B) Par contre, si vous vous êtes classé(e) à un niveau moindre, vous pourrez augmenter votre cote en vous présentant à une nouvelle entrevue.

Une deuxième entrevue est possible immédiatement l'année suivante et si nécessaire, par la suite, aux deux ans seulement.

N.B. La personne qui désire passer une entrevue doit en faire la demande à \_\_\_\_\_, au service des ressources humaines, au cours du mois de mai de l'année en cours.

Date

---

**ENTREVUE DE SÉLECTION  
DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS  
DU SECTEUR JEUNE BILAN - JUIN 2004**

---

Rouyn-Noranda (Québec)

Vous avez passé votre entrevue, la recommandation des membres du comité est la suivante :

**RECOMMANDATION**

- |   |                                     |                         |
|---|-------------------------------------|-------------------------|
| A | <input checked="" type="checkbox"/> | Contrat à temps plein   |
| B | <input type="checkbox"/>            | Contrat à temps partiel |
| C | <input type="checkbox"/>            | Courte suppléance       |
| D | <input type="checkbox"/>            | Suppléance à la journée |

Vos forces sont :

Très dynamique, passionnée, organisée et autonome. Bonne connaissance des programmes.

Vos défis seront :

Conserve ton énergie. Transmettre aux autres cette flamme de l'enseignement.

- A) Si, lors de l'entrevue, vous avez obtenu la recommandation « *contrat à temps plein* », vous n'aurez plus à vous présenter à une entrevue.
- B) Par contre, si vous vous êtes classé(e) à un niveau moindre, vous pourrez améliorer votre cote en vous présentant à une nouvelle entrevue.

Une autre entrevue est possible immédiatement l'année suivante et si nécessaire, par la suite, aux deux ans.

**NOTE :** La personne qui désire passer une entrevue doit en faire la demande au Service des ressources humaines, poste 272, entre le 15 février et le 15 avril de l'année en cours. Toute demande faite après cette date sera refusée.

---

Directrice du Service des ressources humaines

---

Date



## RENSEIGNEMENTS RELATIFS À L'EMBAUCHE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

### 1. ÉPREUVE ÉCRITE DE FRANÇAIS

- 1.1 Les personnes légalement<sup>1</sup> qualifiées communiqueront avec le Service des ressources humaines entre le ..... pour passer l'épreuve écrite de français de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Pour cette épreuve, l'utilisation du dictionnaire et d'un code grammatical est permise.
- 1.2 Les personnes qui obtiendront la cote « A » ou « B » seront éligibles à l'entrevue de sélection. Les personnes qui obtiendront la cote « C » ou « D », pourront reprendre l'épreuve écrite de français annuellement, jusqu'à l'obtention de la cote « A » ou « B ».
- 1.3 Les personnes qui obtiendront la cote « C » ou « D » ne seront pas éligibles à l'entrevue de sélection mais elles pourront quand même s'inscrire pour effectuer de la suppléance.

Pour réussir l'épreuve écrite de français, l'enseignante ou l'enseignant devra obtenir au minimum un « B » dans chacun des quatre critères d'évaluation (faits et opinions, vocabulaire riche et varié, phrases bien structurées et bien ponctuées, orthographe). De plus, pour l'enseignement du français au secondaire, un résultat global de « A » sera exigé.

### 2. ENTREVUE DE SÉLECTION

Les personnes ayant obtenu la cote « A » ou « B » à l'épreuve écrite de français seront reçues en entrevue et elles obtiendront une des quatre recommandations suivantes :

- ▶ « Contrat temps plein » : cette recommandation donne accès aux contrats à temps plein, à temps partiel, à la leçon, ainsi qu'à toute autre forme de suppléance selon les compétences de la personne.
- ▶ « Contrat temps partiel » : cette recommandation donne accès aux contrats à temps partiel, à la leçon, ainsi qu'à toute autre forme de suppléance selon les compétences de la personne.

<sup>1</sup> Les finissantes et finissants du baccalauréat en enseignement sont considérés comme légalement qualifiés pour le processus d'embauche.

- ▶ « **Courte suppléance** » : cette recommandation donne accès à la courte suppléance (maximum 4 semaines) selon les compétences de la personne.
- ▶ « **Suppléance à la journée** » : cette recommandation donne accès à la suppléance de 3 jours et moins selon les compétences de la personne.

Pour les personnes qui désirent obtenir une meilleure recommandation, une autre entrevue est possible immédiatement l'année suivante et si nécessaire, par la suite, aux deux ans. Pour ce faire, elles devront communiquer avec le Service des ressources humaines entre le 15 février et le 15 avril de chaque année pour signifier leur intérêt à passer une nouvelle entrevue.

Les enseignantes et enseignants seront reçus en entrevue par un comité correspondant à leur formation universitaire ou par un comité correspondant à leur expérience de travail, si celle-ci est significative.

### 3. DURÉE DE LA RECOMMANDATION

L'enseignante ou l'enseignant qui n'effectue aucune suppléance à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda durant trois (3) années consécutives, devra se soumettre à nouveau à l'épreuve écrite de français et à l'entrevue de sélection.

### 4. ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS

La même procédure sera utilisée pour l'embauche des enseignantes et des enseignants en anglais langue seconde en faisant les adaptations nécessaires.

### 5. INSCRIPTION À LA LISTE DE SUPPLÉANTS ET SUPPLÉANTES

Toute personne qui désire apparaître sur la liste de suppléantes et suppléants doit donner son nom au début du mois d'août de chaque année en se présentant au Service des ressources humaines à l'exception de celle ayant la cote « **contrat temps plein** ».

Une personne non disponible pour une année scolaire verra son nom rayé de la liste et elle devra se réinscrire l'année suivante au début du mois d'août même si elle possède la cote « **contrat temps plein** ».

**APPENDICE B**

**PREMIER QUESTIONNAIRE**

Rouyn-Noranda, le 15 novembre 1996

Bonjour cher enseignant,

Je poursuis actuellement des études de deuxième cycle à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Dans le cadre de ma thèse de maîtrise, je cherche à identifier les difficultés, externes à la gestion de classe, rencontrées par les enseignants à la Commission scolaire Rouyn-Noranda lors de leur insertion sur le marché du travail.

Votre participation à cette recherche est très importante puisqu'elle me permettra d'identifier les difficultés qui sont propres aux «enseignants débutants» en régions éloignées et faiblement peuplées. Vous restez libre de répondre à ce questionnaire. Toutes les données recueillies demeureront confidentielles, les fichiers de renseignements généraux seront détruits dès la fin de la compilation. Seuls les résultats obtenus après l'analyse du questionnaire seront utilisés pour mon mémoire.

Lorsque vous aurez rempli le questionnaire, veuillez me le retourner par la poste dans l'enveloppe que vous trouverez ci-jointe, ou remettez-le à la secrétaire de votre école.

Je vous remercie beaucoup de votre collaboration à cette recherche qui, je l'espère, permettra d'améliorer les conditions d'insertion professionnelle des enseignants.

Anne-Frédérique Karsenti  
Enseignante

**Questionnaire portant sur les difficultés perçues par les enseignants lors de leur  
insertion professionnelle  
(Évaluation de l'intensité)**

**Comment répondre au questionnaire**

Ce questionnaire est divisé en trois parties. Il ne vous faudra que quelques minutes de votre temps pour y répondre.

La première partie et la deuxième partie concernent, respectivement, les questions générales et la suppléance et doivent être répondues par tous les enseignants.

La troisième partie, et dernière partie, s'adresse à tous les enseignants qui ont eu l'occasion de signer un contrat ou plus.

Répondez aussi sincèrement que possible, toutes les réponses sont bonnes en autant qu'elles expriment bien votre opinion personnelle. Essayez d'utiliser **le chiffre 3 «indécis» le moins souvent possible**.

<b>tout à fait en désaccord</b>	<b>plutôt en désaccord</b>	<b>indécis</b>	<b>plutôt d'accord</b>	<b>tout à fait d'accord</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

À la droite de chaque affirmation, apparaissent les chiffres 1 à 5 correspondant à l'échelle ci-dessus. Vous devez **ENCERCLER** le chiffre qui correspond à votre opinion. Par exemple, si vous êtes «tout à fait d'accord» avec une affirmation, vous **ENCERCLEZ** le chiffre 5; si vous êtes «tout à fait en désaccord», vous **ENCERCLEZ** le chiffre 1.

**Je vous remercie à l'avance de votre collaboration**

**Première partie**

**Renseignements généraux**

- 1) Age: \_ ans    2) Sexe: \_\_\_\_\_
- 3) Avez-vous des enfants? OUI \_\_\_ NON \_\_\_  
Si oui, combien? \_\_\_\_\_
- 4) Combien de jours d'enseignement avez-vous à votre actif depuis la fin de votre baccalauréat? \_\_\_\_\_
- |                  |                          |
|------------------|--------------------------|
| Moins de 60      | <input type="checkbox"/> |
| Entre 61 et 183  | <input type="checkbox"/> |
| Entre 184 et 366 | <input type="checkbox"/> |
| Entre 367 et 549 | <input type="checkbox"/> |
- 5) En quelle année avez-vous terminé votre baccalauréat? \_\_\_\_\_
- 6) De quelle université avez-vous reçu votre baccalauréat?  
\_\_\_\_\_
- 7) Dans quel programme de formation des maîtres l'avez-vous obtenu?  
\_\_\_\_\_
- Quelle(s) discipline(s) avez-vous enseignée(s) depuis l'obtention de  
votre baccalauréat? \_\_\_\_\_
- 9) Dans combien d'école(s) avez-vous enseigné depuis l'obtention de votre baccalauréat? \_\_\_
- 10) Êtes-vous sur la liste de priorité d'emploi? OUI \_\_\_ NON \_\_\_
- 11) Est-ce qu'une personne à l'emploi de la C.S.R.N. aurait pu faciliter votre insertion dans le milieu de l'enseignement, entre autres, pour faire de la suppléance? OUI \_\_\_ NON \_\_\_\_\_  
Si OUI, quel est votre lien avec cette personne?
- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| un ami                         | <input type="checkbox"/> |
| un parent proche               | <input type="checkbox"/> |
| une connaissance de la famille | <input type="checkbox"/> |
| Autre, précisez : _____        | <input type="checkbox"/> |

## Deuxième partie

tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	indécis	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

- 1) J'ai plus de chance de faire de la suppléance dans les écoles si j'ai obtenu la cote "A" à l'examen de français écrit de la CSRN que si j'ai obtenu la cote "B". 1 2 3 4 5
- 2) Mes cours suivis à l'université, dans le cadre de mon bac, m'ont préparé à l'examen de français écrit de la CSRN. 1 2 3 4 5
- 3) L'examen de français écrit à la CSRN est essentiel pour reconnaître les bons enseignants. 1 2 3 4 5
- 4) Les exigences de l'examen de français écrit à la CSRN (70% actuellement) pour accéder à l'entrevue devraient être plus élevées. 1 2 3 4 5  
J'ai dû recommencer plus d'une fois l'examen de français écrit. 1 2 3 4 5
- 6) À l'université, j'ai été préparé à faire ce genre d'entrevue. 1 2 3 4 5
- 7) Les questions posées par le comité, lors de ma première entrevue, sont pertinentes pour évaluer si je suis un bon pédagogue. 1 2 3 4 5
- 8) J'ai dû recommencer plus d'une fois l'entrevue. 1 2 3 4 5
- 9) En sortant de mon entrevue, je savais quelle cote j'obtiendrais. 1 2 3 4 5
- 10) J'ai été mis au courant des raisons pour lesquelles j'avais obtenu cette cote. 1 2 3 4 5
- 11) L'enseignant qui a été coté "C", en entrevue, a autant de chance de faire de la suppléance que l'enseignant qui a été coté "A". 1 2 3 4 5

tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	indécis	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

- 12) Il est plus facile de répondre aux questions si c'est notre deuxième entrevue. 1 2 3 4 5
- 13) Tous les enseignants devraient faire de la suppléance avant d'obtenir un premier contrat. 1 2 3 4 5
- 14) Faire de la suppléance aide à se familiariser avec le monde de l'enseignement. 1 2 3 4 5
- 15) Quand je fais de la suppléance, je suis considéré comme un enseignant à part entière. 1 2 3 4 5
- 16) J'aurais aimé avoir un contrat en enseignement dès la fin de mon bac (peu importe son pourcentage et sa durée). 1 2 3 4 5
- 17) Faire de la suppléance n'est pas une nécessité pour se familiariser avec le monde de l'enseignement. 1 2 3 4 5
- 18) Si ma journée de suppléance s'est mal déroulée, je risque de ne plus jamais être appelé dans cette même école pour faire du remplacement. 1 2 3 4 5
- 19) Les relations que j'ai établies avec une direction d'école influenceront automatiquement les autres directions d'école pour me choisir ou non comme suppléant. 1 2 3 4 5
- 20) Refuser de faire de la suppléance dans une classe peut nuire à mes chances de me faire rappeler pour un remplacement. 1 2 3 4 5
- 21) La distance qui sépare mon domicile de mon emploi ne constitue pas, outre mesure, un problème pour faire de la suppléance. 1 2 3 4 5
- 22) Il y a des classes plus difficiles que d'autres. 1 2 3 4 5

tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	indécis	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

- 23) Un bon suppléant aura toujours de bons résultats auprès des élèves, peu importe le genre d'élèves. 1 2 3 4 5
- 24) Un suppléant peut se permettre de choisir le niveau et la matière qu'il veut enseigner sans mettre en jeu sa carrière. 1 2 3 4 5
- 25) Un suppléant devrait remplacer dans le champ qui correspond à ses études. 1 2 3 4 5
- 26) Lorsqu'on est suppléant, on a du soutien de la part des autres enseignants. 1 2 3 4 5
- 27) Avoir des enfants à sa charge est un inconvénient majeur lorsqu'on est suppléant. 1 2 3 4 5
- 28) Le personnel des écoles, quand je fais un remplacement, me considère comme un enseignant au même titre que les enseignants qui ont un poste. 1 2 3 4 5
- 29) J'hésite à fonder une famille parce que, pour le moment, je ne fais que de la suppléance. 1 2 3 4 5

**COMMENTAIRES:**

## Deuxième partie (suite)

Étant donné 15 étapes possibles avec lesquelles l'enseignant débutant est susceptible de rencontrer des difficultés; indiquez l'ordre des items suivants en les notant de 1 à 15 selon les critères suivants:

1 étant l'étape la plus difficile que vous avez vécue.

15 étant l'étape la plus facile que vous avez vécue.

(Un même chiffre **ne peut être** répété)

- |   |       |
|---|-------|
| A) L'examen.  | _____ |
| B) L'entrevue.  | _____ |
| C) La suppléance à la journée.  | _____ |
| D) La relation avec les directions.   | _____ |
| E) La relation avec les enseignants.  | _____ |
| F) La relation avec les élèves.   | _____ |
| G) La relation avec les parents d'élèves.   | _____ |
| H) La probation.  | _____ |
| I) L'insécurité vécue une fois le premier contrat terminé.  | _____ |
| J) Le manque de soutien dans les écoles pour les<br>Enseignants débutants.                        | _____ |
| K) L'insécurité vécue <u>avant</u> la signature du premier contrat.                               | _____ |
| L) Le matériel didactique mis à notre disposition.  | _____ |
| M) La surcharge de travail en tant qu'enseignant débutant.  | _____ |
| N) Le choc de la réalité entre ce qui est montré à<br>l'université et ce qui est réellement vécu. | _____ |
| O) La planification des cours.  | _____ |

## Troisième partie

(Cette partie ne s'adresse qu'à l'enseignant ayant obtenu un contrat ou plus.)

tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	indécis	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

- 30) Combien de temps après avoir obtenu mon diplôme, ai-je eu mon premier contrat?  
(en mois sans compter l'été) \_\_\_\_\_ mois  
(le pourcentage du contrat est de) \_\_\_\_\_%
- 31) Lorsque j'ai su que j'avais mon premier contrat, j'ai eu plus d'une semaine pour m'y préparer. 1 2 3 4 5
- 32) La direction m'a officiellement intégré dans son école. 1 2 3 4 5
- 33) J'ai reçu de l'aide de la part des enseignants pour bien me préparer à mon nouveau contrat. 1 2 3 4 5
- 34) Lors de mon entrée à l'école, il y a eu des activités d'organisées pour faciliter mon insertion. 1 2 3 4 5
- 35) La probation est une nécessité pour faciliter mon insertion. 1 2 3 4 5
- 36) La probation est une surcharge de travail. 1 2 3 4 5
- 37) Je suis prêt à accepter n'importe quel contrat afin d'accéder, le plus vite possible, à la liste de priorité d'emploi.\* 1 2 3 4 5
- 38) Dans les jours qui ont suivi la signature du contrat, la commission scolaire m'a proposé des rencontres d'information sur la tâche que j'avais à accomplir. 1 2 3 4 5
- 39) Des rencontres d'information à la CSRN aident à faciliter mon insertion dans l'école. 1 2 3 4 5

\* Toute personne qui a obtenu deux contrats déterminés ou plus à la CSRN se retrouve sur une liste prioritaire et a accès à un contrat selon l'ancienneté. Si vous êtes sur la liste, le syndicat vous aura envoyé cette même liste.

tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	indécis	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

- 40) La durée de mon contrat a été précisée dès le début. 1 2 3 4 5
- 41) Un contrat déterminé rend ma tâche plus facile qu'un contrat indéterminé. 1 2 3 4 5
- 42) Tout le matériel didactique dont j'avais besoin était à ma disposition. 1 2 3 4 5
- 43) J'ai dû me débrouiller par moi-même pour connaître les divers services qu'offrait mon école.  
(photocopieur, appareils audiovisuels, ordinateur, etc.) 1 2 3 4 5
- 44) Pour mon premier contrat, je remplaçais un autre professeur. 1 2 3 4 5
- 45) Dans mon école, je dois me débrouiller seul pour fonctionner. 1 2 3 4 5
- 46) Confronté aux problèmes que je vivais à l'école, je me suis confié à un enseignant. 1 2 3 4 5
- 47) Aux pauses, j'avais de la facilité à entretenir une conversation avec un enseignant. 1 2 3 4 5
- 48) Quand la direction est venue m'observer en classe, je n'ai pas changé ma façon d'enseigner. 1 2 3 4 5
- 49) La direction était là pour m'aider à m'améliorer en tant qu'enseignant. 1 2 3 4 5
- 50) Mon tuteur de probation était là pour m'aider à m'améliorer en tant qu'enseignant. 1 2 3 4 5
- 51) Le climat de l'école où j'ai eu mon premier contrat était favorable à mon épanouissement en tant qu'enseignant. 1 2 3 4 5

tout à fait en désaccord	plutôt en désaccord	indécis	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

- 52) Les parents que j'ai rencontrés m'ont perçu comme un enseignant débutant et non comme un enseignant à part entière. 1 2 3 4 5
- 53) Avoir un poste un jour, me semble impossible. 1 2 3 4 5
- 54) Après un premier contrat, je me sens plus en confiance pour passer au travers d'un autre, peu importe la matière ou le niveau. 1 2 3 4 5
- 55) Après avoir terminé mon premier contrat, je suis persuadé d'en obtenir un autre dans l'année en cours. 1 2 3 4 5

**APPENDICE C**

**DEUXIÈME QUESTIONNAIRE**

Bonjour cher enseignant,

Je poursuis actuellement des études de deuxième cycle à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Dans le cadre de ma recherche de maîtrise, je cherche à compléter des informations recueillies lors d'une première enquête sur les difficultés d'embauche vécues par les enseignants débutants tout au long du processus d'insertion professionnelle.

Votre participation à cette recherche est très importante puisqu'elle me permettra de recueillir des données essentielles et de documenter le processus d'embauche du personnel enseignant puisque plus de 20% abandonne dans les cinq premières années. Vous restez libres de répondre à ce questionnaire. Toutes les données recueillies demeureront confidentielles, les fichiers de renseignements généraux seront détruits dès la fin de la compilation. Seuls les résultats obtenus après l'analyse du questionnaire seront utilisés pour mon travail.

Lorsque vous aurez rempli le questionnaire, veuillez le remettre dans l'enveloppe ci-jointe. Tout au long, vous pouvez me poser des questions pour faciliter votre compréhension.

Je vous remercie beaucoup de votre collaboration à cette recherche qui, je l'espère, permettra d'améliorer les conditions d'insertion professionnelle des enseignants.

Anne-Frédérique Karsenti  
Enseignante

## QUESTIONNAIRE

153

Ce questionnaire est en trois parties, il ne vous faudra que quelques minutes de votre temps pour y répondre.

La première partie concerne l'ensemble des répondants. Ce sont des questions d'ordre général. La deuxième partie concerne aussi tous les répondants, les suppléants comme les enseignants à contrat. Enfin, une troisième partie doit être uniquement remplie par les enseignants à contrat.

Il est important de préciser que ce questionnaire comporte certaines questions à développement. Vous devez répondre aussi sincèrement que possible. Toutes les réponses sont bonnes en autant qu'elles expriment bien votre opinion personnelle et qu'elles sont le reflet exact de votre réalité.

Renseignements généraux

1. Âge : \_\_\_\_\_
2. Sexe : \_\_\_\_\_
3. En quelle année avez-vous terminé votre baccalauréat? \_\_\_\_\_
4. De quelle université avez-vous eu votre baccalauréat? \_\_\_\_\_
5. Dans quel programme de formation des maîtres l'avez-vous eu? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Environ combien de jours de suppléance à la journée avez-vous fait depuis la fin de votre baccalauréat? \_\_\_\_\_
7. Dans combien d'écoles différentes avez-vous fait de la suppléance?  
Écoles primaires : \_\_\_\_\_  
Écoles secondaires : \_\_\_\_\_
8. Pour quelles disciplines avez-vous dû faire de la suppléance? Ex : primaire général, professeur soutien, français au secondaire, art dramatique au primaire comme spécialiste, etc.) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Quand avez-vous eu votre premier contrat? Date du début : \_\_\_\_\_
  - a. Sa durée? \_\_\_\_\_
  - b. Contrat prédéterminé ou indéterminé? \_\_\_\_\_
  - c. Champ enseigné? \_\_\_\_\_
  - d. Primaire ou secondaire? \_\_\_\_\_
  - e. Son pourcentage? \_\_\_\_\_

10. Pour les autres contrats : Date du début : \_\_\_\_\_

155

- a. Sa durée? \_\_\_\_\_
- b. Contrat prédéterminé ou indéterminé? \_\_\_\_\_
- c. Champ enseigné? \_\_\_\_\_
- d. Primaire ou secondaire? \_\_\_\_\_
- e. Son pourcentage? \_\_\_\_\_

11. Pour les autres contrats : Date du début : \_\_\_\_\_

- a. Sa durée? \_\_\_\_\_
- b. Contrat prédéterminé ou indéterminé? \_\_\_\_\_
- c. Champ enseigné? \_\_\_\_\_
- d. Primaire ou secondaire? \_\_\_\_\_
- e. Son pourcentage? \_\_\_\_\_

12. Pour les autres contrats : Date du début : \_\_\_\_\_

- a. Sa durée? \_\_\_\_\_
- b. Contrat prédéterminé ou indéterminé? \_\_\_\_\_
- c. Champ enseigné? \_\_\_\_\_
- d. Primaire ou secondaire? \_\_\_\_\_
- e. Son pourcentage? \_\_\_\_\_

13. Êtes-vous sur la liste de priorité d'emploi de votre commission scolaire?

- a) oui
- b) non
- c) autre (précisez) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Suppléants et contractuels**

1. À votre avis, depuis l'obtention de votre baccalauréat et de votre brevet, y a-t-il des éléments qui pourraient être améliorés afin de faciliter votre insertion dans le milieu scolaire?

---

---

---

---

---

---

2. Avez-vous recommencé plus d'une fois votre test de français? a) oui b) non

3. Avez-vous recommencé plus d'une fois votre entrevue? a) oui b) non

4. Avez-vous été informé des raisons pour lesquelles vous avez eu cette cote lors de l'entrevue? a) oui b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_

---

---

---

5. Est-ce que les raisons vous semblaient justifiées? a) oui b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_

---

---

---

6. Croyez-vous avoir autant de chance de faire de la suppléance si vous avez une cote C que si vous avez une cote A. a) oui b) non 157

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Est-ce que vous pensez qu'avec votre baccalauréat et votre brevet en enseignement vous avez plus de chance d'obtenir un poste qu'une personne qui a seulement eu un permis et qui doit faire sa probation? a) oui b) non

Justifiez votre réponse: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Vous sentez-vous considéré comme un enseignant à part entière lorsque vous faites de la suppléance? a) oui b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Lors de votre première journée de suppléance, est-ce qu'une personne vous a accueilli ou vous a aidé dans l'école? a) oui b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Lors de vos autres journées de suppléance, dans les autres écoles, est-ce que quelqu'un vous a accueilli ou vous a aidé? a) oui b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Avez-vous reçu du soutien lorsque vous faisiez de la suppléance

158

a) oui                      b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Si oui de la part de qui (enseignante, direction, autre) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Avez-vous fait de la suppléance dans l'école où vous avez fait votre dernier stage? a) oui                      b) non

a. Croyez-vous que cela a facilité votre intégration dans le milieu et auprès de vos collègues? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Pensez-vous avoir des chances d'être appelé dans la même école pour du remplacement si une journée de suppléance s'est mal déroulée?

a) oui                      b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Est-ce que cela pourrait nuire à de futurs contrats? a) oui                      b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Est-ce que refuser de faire de la suppléance dans une école alors que vous êtes disponible peut diminuer vos chances d'avoir de la suppléance dans cette même école ou même un éventuel contrat? a) oui b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Pendant vos suppléances avez-vous eu du soutien de la part de la direction, des autres enseignants ou d'une personne mandatée pour le faire?

a) oui b) non

Si oui, qui était mandaté? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Dans les écoles où vous avez fait de la suppléance, y avait-il une personne mandatée pour vous soutenir en cas de besoin? a) oui b) non

Si oui, laquelle? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. En tant que suppléant, avez-vous eu accès à différentes formations offertes par l'école ou la commission scolaire? a) oui b) non

Si oui, pouvez-vous en identifier le sujet, le lieu, le contexte et la durée? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19. Avez-vous eu, à la commission scolaire, des rencontres pour vous informer de vos droits, vos obligations, le soutien que la commission offre, le fonctionnement des écoles ou autre. a) oui b) non

Si oui, quel type de rencontres et combien en avez-vous eu? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20. Quelles sont, d'après-vous, les trois grandes problématiques qui découlent des conditions d'embauche lorsque l'on est suppléant? \_\_\_\_\_

---

---

---

21. Pensez-vous que demeurer uniquement dans votre champ de formation peut avoir un impact négatif sur vos possibilités d'avoir des contrats et un poste?

a) oui                      b) non

Justifiez votre réponse \_\_\_\_\_

---

---

---

22. Selon vous, est-ce que la note attribuée lors de votre stage IV a pu avoir une influence sur la sélection des enseignants? a) oui                      b) non

Justifiez votre réponse \_\_\_\_\_

---

---

---

**Contractuels**

23. Croyez-vous avoir autant de chance d'avoir des contrats si vous avez une cote B que si vous avez une cote A. a) oui b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. Vous sentez-vous considéré comme un enseignant à part entière lorsque vous êtes à contrat? a) oui b) non

Expliquez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. Que représente pour vous la liste de priorité d'emploi? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26. Lors de votre première journée de contrat, est-ce qu'une personne vous a accueilli ou vous a aidé? a) oui b) non

Si oui, laquelle? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. Lors de vos autres contrats, dans les autres écoles, est-ce que quelqu'un vous a accueilli ou vous a aidé? a) oui b) non

Si oui, qui et de quelle nature était son aide (accueil ou autre)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. Avez-vous eu un contrat dans l'école où vous avez fait votre dernier stage? a) oui      b) non

a. Croyez-vous que cela a facilité l'obtention de votre contrat? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. Croyez-vous que cela a facilité votre intégration dans le milieu et auprès de vos collègues? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

29. Pensez-vous avoir des chances d'être appelé dans la même école pour un nouveau contrat si celui que vous faisiez ne s'est pas bien déroulé?

a) oui      b) non

Justifiez votre réponse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

30. Est-ce que cela pourrait nuire à de futurs contrats ou à un éventuel poste?

a) oui      b) non

Justifiez. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

31. Est-ce que refuser un contrat dans une école alors que vous êtes disponible peut diminuer vos chances d'avoir d'autres contrats dans cette même école ou même un éventuel poste? a) oui      b) non

Justifiez votre réponse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

32. Pendant vos contrats avez-vous eu du soutien de la part de la direction, des autres enseignants ou d'une personne mandatée pour le faire?

a) oui      b) non

Si oui, laquelle? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

33. Dans les écoles où vous avez eu des contrats, y avait-il une personne mandatée pour vous soutenir en cas de besoin? a) oui b) non

Si oui, qui était mandaté? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

34. En tant que contractuel, avez-vous eu accès à différentes formations offertes par l'école ou la commission scolaire? a) oui b) non

Si oui, pouvez-vous en identifier le sujet, le lieu, le contexte et la durée? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

35. Avez-vous eu, à la commission scolaire, des rencontres pour vous informer de vos droits, vos obligations, le soutien que la commission offre, le fonctionnement des écoles ou autre. a) oui b) non

Si oui, quel type de rencontres et combien en avez-vous eu? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

36. Quelles sont, d'après-vous, les trois grandes problématiques qui découlent des conditions d'embauche lorsque l'on est contractuel? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

37. Pensez-vous que demeurer uniquement dans votre champ de formation peut avoir un impact négatif sur vos possibilités d'avoir d'autres contrats et un poste?

a) oui b) non

Justifiez votre réponse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APPENDICE D**

**EFFECTIF ET TAUX DE CROISSANCE SUR QUATRE ANS PAR COMMISSION  
SCOLAIRE ET ORDRE D'ENSEIGNEMENT**

## Évolution de l'effectif des commissions scolaires, 2004 à 2005

	Effectif		Croissance (%)	
	septembre 2004		de septembre 2004	à septembre 2005
<b>Ensemble des commissions scolaires</b>	<b>958 976</b>		<b>-1,4</b>	
♦ <b>Ensemble des CS francophones</b>	<b>847 412</b>		<b>-1,6</b>	
• 711 - CS des Monts-et-Marées	5 665		-3,9	
• 712 - CS des Phares	9 662		-2,0	
• 713 - CS du Fleuve-et-des-Lacs	4 541		-3,1	
• 714 - CS de Kamouraska - Rivière-du-Loup	6 621		-1,2	
• 721 - CS du Pays-des-Bleuets	8 134		-4,0	
• 722 - CS du Lac-Saint-Jean	7 229		-3,1	
• 723 - CS des Rives-du-Saguenay	13 206		-4,5	
• 724 - CS De La Jonquière	8 896		-3,2	
• 731 - CS de Charlevoix	3 529		-2,6	
• 732 - CS de la Capitale	23 515		-2,4	
• 733 - CS des Découvreurs	13 067		-2,1	
• 734 - CS des Premières-Seigneuries	24 261		-1,7	
• 735 - CS de Portneuf	6 122		-3,2	
• 741 - CS du Chemin-du-Roy	18 003		-2,3	
• 742 - CS de l'Énergie	10 894		-3,0	
• 751 - CS des Hauts-Cantons	6 777		-2,6	
• 752 - CS de la Région-de-Sherbrooke	18 117		-0,3	
• 753 - CS des Sommets	8 674		-2,0	
• 761 - CS de la Pointe-de-l'Île	29 292		-1,3	
• 762 - CS de Montréal	73 625		-1,4	
• 763 - CS Marguerite-Bourgeoys	39 126		-0,7	
• 771 - CS des Draveurs	18 854		-1,4	
• 772 - CS des Portages-de-l'Outaouais	13 349		-0,6	
• 773 - CS au Coeur-des-Vallées	6 978		-1,5	
• 774 - CS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	3 565		-1,2	
• 781 - CS du Lac-Témiscamingue	2 391		-2,8	
• 782 - CS de Rouyn-Noranda	6 002		-2,1	
• 783 - CS Harricana	3 891		-3,9	
• 784 - CS de l'Or-et-des-Bois	6 422		-2,3	
• 785 - CS du Lac-Abitibi	3 343		-4,2	
• 791 - CS de l'Estuaire	6 126		-2,8	
• 792 - CS du Fer	4 891		-1,7	
• 793 - CS de la Moyenne-Côte-Nord	753		-4,0	
• 801 - CS de la Baie-James	2 351		-5,2	
• 811 - CS des Îles	1 678		-4,5	
• 812 - CS des Chic-Chocs	3 752		-4,6	
• 813 - CS René-Lévesque	6 139		-3,7	
• 821 - CS de la Côte-du-Sud	9 192		-3,7	
• 822 - CS de L'Amiante	5 402		-2,7	
• 823 - CS de la Beauce-Etchemin	16 942		-2,5	
• 824 - CS des Navigateurs	20 941		-1,7	
• 831 - CS de Laval	38 971		-1,0	
• 841 - CS des Affluents	35 387		-0,5	
• 842 - CS des Samares	23 173		-1,3	
• 851 - CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	38 134		-0,3	
• 852 - CS de la Rivière-du-Nord	20 871		-0,6	
• 853 - CS des Laurentides	8 670		-0,5	
• 854 - CS Pierre-Neveu	4 603		-1,7	
• 861 - CS de Sorel-Tracy	6 005		-1,1	
• 862 - CS de Saint-Hyacinthe	12 260		-2,1	
• 863 - CS des Hautes-Rivières	19 858		-0,8	
• 864 - CS Marie-Victorin	33 770		-1,5	
• 865 - CS des Patriotes	31 922		-1,0	
• 866 - CS du Val-des-Cerfs	15 724		-1,4	
• 867 - CS des Grandes-Seigneuries	22 693		-1,3	
• 868 - CS de la Vallée-des-Tisserands	10 201		-2,3	
• 869 - CS des Trois-Lacs	13 570		1,7	
• 871 - CS de la Riveraine	5 556		-2,9	
• 872 - CS des Bois-Francs	12 238		-1,7	
• 873 - CS des Chênes	11 788		-0,1	
♦ <b>Ensemble des CS anglophones</b>	<b>104 164</b>		<b>-0,5</b>	
• 881 - CS Central Québec	4 717		0,7	
• 882 - CS Eastern Shore	1 465		-0,7	
• 883 - CS Eastern Townships	6 367		0,0	
• 884 - CS Riverside	11 122		-0,4	
• 885 - CS Sir-Wilfrid-Laurier	14 408		1,9	
• 886 - CS Western Québec	7 750		-2,9	
• 887 - CS English-Montréal	26 084		-1,2	
• 888 - CS Lester-B.-Pearson	27 662		-0,6	
• 889 - CS New Frontiers	4 589		-2,1	
♦ <b>Ensemble des CS à statut particulier</b>	<b>7 400</b>		<b>2,5</b>	
• 689 - CS du Littoral	798		-1,4	
• 759 - CS crile	3 624		1,8	
• 769 - CS Kativik	2 978		4,4	

## Évolution de l'effectif des régions administratives, 2004 à 2005

	Effectif septembre 2004	Croissance (%) de septembre 2004 à septembre 2005
<b>Régions administratives (effectif des CS francophones seulement)</b>		
• 01 - Bas-Saint-Laurent	26 489	-2,4
• 02 - Saguenay - Lac-Saint-Jean	37 565	-3,8
• 03 - Capitale-Nationale	70 494	-2,2
• 04 - Mauricie	28 897	-2,5
• 05 - Estrie	33 568	-1,2
• 06 - Montréal	142 043	-1,2
• 07 - Outaouais	42 746	-1,2
• 08 - Abitibi-Témiscamingue	22 049	-2,9
• 09 - Côte-Nord	11 770	-2,4
• 10 - Nord-du-Québec	2 351	-5,2
• 11 - Gaspésie - Îles-de-la-Madeleine	11 569	-4,1
• 12 - Chaudière-Appalaches	52 477	-2,4
• 13 - Laval	38 971	-1,0
• 14 - Lanaudière	58 560	-0,8
• 15 - Laurentides	72 278	-0,5
• 16 - Montérégie	166 003	-1,1
• 17 - Centre-du-Québec	29 582	-1,3

Tableau sommaire : évolution de l'effectif des commissions scolaires, de 2000 à 2008  
Total de la maternelle, du primaire et du secondaire

	Effectifs au 30 septembre			Variation (%)	
	2000	2004	2008	de 2000 à 2004	de 2004 à 2008
<b>Ensemble des commissions scolaires</b>	<b>998 434</b>	<b>958 976</b>	<b>890 710</b>	<b>-4,0</b>	<b>-7,1</b>
<b>◆ Ensemble des CS francophones</b>	<b>888 503</b>	<b>847 412</b>	<b>782 836</b>	<b>-4,6</b>	<b>-7,6</b>
• 711 - CS des Monts-et-Marées	6 571	5 665	4 782	-13,8	-15,8
• 712 - CS des Phares	10 546	9 662	8 831	-8,4	-8,6
• 713 - CS du Fleuve-et-des-Lacs	5 414	4 541	3 920	-16,1	-13,7
• 714 - CS de Kamouraska - Rivière-du-Loup	7 708	6 621	6 220	-14,1	-6,1
• 721 - CS du Pays-des-Bleuets	9 963	8 134	6 932	-18,4	-14,8
• 722 - CS du Lac-Saint-Jean	8 391	7 229	6 420	-13,8	-11,2
• 723 - CS des Rives-du-Saguenay	15 242	13 206	11 081	-13,4	-16,1
• 724 - CS De La Jonquière	9 967	8 996	7 800	-9,7	-13,3
• 731 - CS de Charlevoix	4 083	3 529	3 102	-13,6	-12,1
• 732 - CS de la Capitale	25 450	23 515	21 315	-7,6	-9,4
• 733 - CS des Découvreurs	13 703	13 067	11 818	-4,6	-8,8
• 734 - CS des Premières-Seigneuries	25 453	24 261	22 423	-4,7	-7,6
• 735 - CS de Portneuf	6 530	6 122	5 440	-6,2	-11,1
• 741 - CS du Chemin-du-Roy	19 601	18 003	16 154	-8,2	-10,3
• 742 - CS de l'Énergie	12 367	10 894	9 542	-11,9	-12,4
• 751 - CS des Hauts-Cantons	7 532	6 777	5 990	-10,0	-11,6
• 752 - CS de la Région-de-Sherbrooke	18 454	18 117	17 274	-1,8	-4,7
• 753 - CS des Sommets	9 453	8 674	8 054	-8,2	-7,1
• 761 - CS de la Pointe-de-l'Île	29 332	29 292	27 258	-0,1	-6,9
• 762 - CS de Montréal	75 864	73 625	69 587	-3,0	-5,5
• 763 - CS Marguerite-Bourgeoys	38 215	39 126	37 509	2,4	-4,1
• 771 - CS des Draveurs	19 224	18 854	17 285	-1,9	-8,3
• 772 - CS des Portages-de-l'Outaouais	13 322	13 349	13 151	0,2	-1,5
• 773 - CS au Coeur-des-Vallées	7 059	6 978	6 397	-1,1	-8,3
• 774 - CS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	3 778	3 565	3 184	-5,6	-10,7
• 781 - CS du Lac-Témiscamingue	2 761	2 391	2 132	-13,4	-10,8
• 782 - CS de Rouyn-Noranda	6 386	6 002	5 220	-6,0	-13,0
• 783 - CS Harricana	4 447	3 891	3 280	-12,5	-15,7
• 784 - CS de l'Or-et-des-Bois	7 081	6 422	5 585	-9,3	-13,0
• 785 - CS du Lac-Abitibi	3 864	3 343	2 856	-13,5	-14,6
• 791 - CS de l'Estuaire	7 050	6 126	5 168	-13,1	-15,6
• 792 - CS du Fer	5 217	4 891	4 562	-6,2	-6,7
• 793 - CS de la Moyenne-Côte-Nord	856	753	669	-12,0	-11,2
• 801 - CS de la Baie-James	2 856	2 351	1 939	-17,5	-17,5
• 811 - CS des Îles	1 851	1 678	1 385	-9,3	-17,5
• 812 - CS des Chic-Chocs	4 500	3 752	3 058	-16,6	-18,5
• 813 - CS René-Lévesque	6 911	6 139	5 119	-11,2	-16,6
• 821 - CS de la Côte-du-Sud	10 749	9 192	8 122	-14,5	-11,6
• 822 - CS de L'Amiante	6 195	5 402	4 901	-12,8	-9,3
• 823 - CS de la Beauce-Étchemin	19 017	16 942	15 361	-10,9	-9,3
• 824 - CS des Navigateurs	22 335	20 941	19 188	-6,2	-8,4
• 831 - CS de Laval	39 088	38 971	36 662	-0,3	-5,9
• 841 - CS des Affluents	35 948	35 387	32 989	-1,6	-6,8
• 842 - CS des Samares	24 178	23 173	21 136	-4,2	-8,8
• 851 - CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	37 082	38 134	36 605	2,8	-4,0
• 852 - CS de la Rivière-du-Nord	20 203	20 871	19 940	3,3	-4,5
• 853 - CS des Laurentides	8 766	8 670	8 252	-1,1	-4,8
• 854 - CS Pierre-Neveu	5 008	4 603	4 210	-8,1	-8,5
• 861 - CS de Sorel-Tracy	6 588	6 005	5 584	-8,8	-7,0
• 862 - CS de Saint-Hyacinthe	13 061	12 260	11 118	-6,1	-9,3
• 863 - CS des Hautes-Rivières	20 804	19 858	18 676	-4,5	-6,0
• 864 - CS Marie-Victorin	34 784	33 770	30 788	-2,9	-8,8
• 865 - CS des Patriotes	32 573	31 922	30 631	-2,0	-4,0
• 866 - CS du Val-des-Cerfs	16 905	15 724	14 562	-7,0	-7,4
• 867 - CS des Grandes-Seigneuries	22 696	22 693	21 297	0,0	-6,2
• 868 - CS de la Vallée-des-Tisserands	10 988	10 201	8 953	-7,2	-12,2
• 869 - CS des Trois-Lacs	12 754	13 670	13 867	6,4	2,2
• 871 - CS de la Riveraine	6 226	5 556	4 841	-10,8	-12,9
• 872 - CS des Bois-Francs	13 308	12 238	11 151	-8,0	-8,9
• 873 - CS des Chênes	12 245	11 788	11 460	-3,7	-2,8
<b>◆ Ensemble des CS anglophones</b>	<b>102 740</b>	<b>104 164</b>	<b>100 268</b>	<b>1,4</b>	<b>-3,7</b>
• 881 - CS Central Québec	4 192	4 717	4 802	12,5	1,8
• 882 - CS Eastern Shore	1 530	1 465	1 349	-4,2	-7,9
• 883 - CS Eastern Townships	6 326	6 367	6 203	0,6	-2,6
• 884 - CS Riverside	10 816	11 122	10 682	2,8	-4,0
• 885 - CS Sir-Wilfrid-Laurier	12 847	14 408	15 200	12,2	5,5
• 886 - CS Western Québec	8 202	7 750	6 868	-5,5	-11,4
• 887 - CS English-Montréal	26 309	26 084	24 418	-0,9	-6,4
• 888 - CS Lester-B.-Pearson	27 683	27 662	26 702	-0,1	-3,5
• 889 - CS New Frontiers	4 835	4 589	4 044	-5,1	-11,9
<b>◆ Ensemble des CS à statut particulier</b>	<b>7 191</b>	<b>7 400</b>	<b>7 606</b>	<b>2,9</b>	<b>2,8</b>
• 689 - CS du Littoral	868	798	728	-8,1	-8,8
• 759 - CS crié	3 388	3 624	3 764	7,0	3,9
• 769 - CS Kativik	2 935	2 978	3 114	1,5	4,6

Tableau sommaire : évolution de l'effectif des commissions scolaires, de 2000 à 2008

Maternelle

	Effectifs au 30 septembre			Variation (%)	
	2000	2004	2008	de 2000 à 2004	de 2004 à 2008
<b>Ensemble des commissions scolaires</b>	<b>91 031</b>	<b>76 263</b>	<b>76 718</b>	<b>-16,2</b>	<b>0,6</b>
<b>♦ Ensemble des CS francophones</b>	<b>80 575</b>	<b>67 473</b>	<b>67 182</b>	<b>-16,3</b>	<b>-0,4</b>
• 711 - CS des Monts-et-Marées	471	377	385	-20,0	2,1
• 712 - CS des Phares	917	655	718	-28,6	9,6
• 713 - CS du Fleuve-et-des-Lacs	634	430	431	-32,2	0,2
• 714 - CS de Kamouraska - Rivière-du-Loup	822	560	568	-31,9	1,4
• 721 - CS du Pays-des-Bleuets	668	569	538	-14,8	-5,4
• 722 - CS du Lac-Saint-Jean	597	485	508	-18,8	4,7
• 723 - CS des Rives-du-Saguenay	1 250	944	908	-24,5	-3,8
• 724 - CS De La Jonquière	791	668	633	-15,5	-5,2
• 731 - CS de Charlevoix	268	274	249	2,2	-9,1
• 732 - CS de la Capitale	2 422	1 982	2 061	-18,2	4,0
• 733 - CS des Découvreurs	1 156	941	893	-18,6	-5,1
• 734 - CS des Premières-Seigneuries	2 154	1 789	1 833	-16,9	2,5
• 735 - CS de Portneuf	488	406	412	-16,8	1,5
• 741 - CS du Chemin-du-Roy	1 805	1 420	1 367	-21,3	-3,7
• 742 - CS de l'Énergie	1 011	830	740	-17,9	-10,8
• 751 - CS des Hauts-Cantons	600	503	479	-16,2	-4,8
• 752 - CS de la Région-de-Sherbrooke	1 624	1 514	1 521	-6,8	0,5
• 753 - CS des Sommets	867	682	810	-21,3	18,8
• 761 - CS de la Pointe-de-l'Île	3 037	2 573	2 521	-15,3	-2,0
• 762 - CS de Montréal	10 325	8 841	8 664	-14,4	-2,0
• 763 - CS Marguerite-Bourgeoys	3 786	3 462	3 392	-8,6	-2,0
• 771 - CS des Draveurs	1 614	1 338	1 321	-17,1	-1,3
• 772 - CS des Portages-de-l'Outaouais	1 256	1 214	1 282	-3,3	5,6
• 773 - CS au Coeur-des-Vallées	589	511	525	-13,2	2,7
• 774 - CS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	430	297	228	-30,9	-23,2
• 781 - CS du Lac-Témiscamingue	221	165	170	-25,3	3,0
• 782 - CS de Rouyn-Noranda	496	395	349	-20,4	-11,6
• 783 - CS Harricana	330	265	222	-19,7	-16,2
• 784 - CS de l'Or-et-des-Bois	496	418	408	-15,7	-2,4
• 785 - CS du Lac-Abitibi	282	232	220	-17,7	-5,2
• 791 - CS de l'Estuaire	594	481	451	-19,0	-6,2
• 792 - CS du Fer	451	384	340	-14,9	-11,5
• 793 - CS de la Moyenne-Côte-Nord	120	83	86	-30,8	3,6
• 801 - CS de la Bate-James	224	171	161	-23,7	-5,8
• 811 - CS des Îles	131	88	96	-32,8	9,1
• 812 - CS des Chic-Chocs	382	261	230	-31,7	-11,9
• 813 - CS René-Lévesque	495	420	336	-15,2	-20,0
• 821 - CS de la Côte-du-Sud	1 113	670	667	-39,8	-0,4
• 822 - CS de L'Amiante	448	431	429	-3,8	-0,5
• 823 - CS de la Beauce-Etchemin	1 412	1 169	1 237	-17,2	5,8
• 824 - CS des Navigateurs	2 042	1 624	1 651	-20,5	1,7
• 831 - CS de Laval	3 274	2 852	2 790	-12,9	-2,2
• 841 - CS des Affluents	2 957	2 388	2 315	-19,2	-3,1
• 842 - CS des Samares	1 938	1 540	1 571	-20,5	2,0
• 851 - CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	3 289	2 977	3 048	-9,5	2,4
• 852 - CS de la Rivière-du-Nord	1 696	1 525	1 547	-10,1	1,4
• 853 - CS des Laurentides	703	629	635	-10,5	1,0
• 854 - CS Pierre-Neveu	396	298	312	-24,7	4,7
• 861 - CS de Soré-Tracy	486	374	385	-23,0	2,9
• 862 - CS de Saint-Hyacinthe	1 364	1 090	1 068	-20,1	-2,0
• 863 - CS des Hautes-Rivières	1 775	1 397	1 433	-21,3	2,6
• 864 - CS Marie-Victorin	2 925	2 589	2 366	-11,5	-8,6
• 865 - CS des Patriotes	2 894	2 514	2 686	-13,1	6,8
• 866 - CS du Val-des-Cerfs	1 366	1 161	1 201	-15,0	3,4
• 867 - CS des Grandes-Seigneuries	2 005	1 728	1 769	-13,8	2,4
• 868 - CS de la Vallée-des-Tisserands	885	647	681	-26,9	5,3
• 869 - CS des Trois-Lacs	1 239	1 058	1 166	-14,6	10,2
• 871 - CS de la Riveraine	496	407	358	-17,9	-12,0
• 872 - CS des Bois-Francs	1 058	876	867	-17,2	-1,0
• 873 - CS des Chênes	1 010	901	944	-10,8	4,8
<b>♦ Ensemble des CS anglophones</b>	<b>9 498</b>	<b>7 829</b>	<b>8 512</b>	<b>-17,6</b>	<b>8,7</b>
• 881 - CS Central Québec	423	393	385	-7,1	-2,0
• 882 - CS Eastern Shore	180	179	135	-0,6	-24,6
• 883 - CS Eastern Townships	613	530	532	-13,5	0,4
• 884 - CS Riverside	943	734	852	-22,2	16,1
• 885 - CS Sir-Wilfrid-Laurier	1 123	1 017	1 187	-9,4	16,7
• 886 - CS Western Québec	733	484	533	-34,0	10,1
• 887 - CS English-Montréal	2 636	2 185	2 353	-17,1	7,7
• 888 - CS Lester-B.-Pearson	2 480	2 002	2 210	-19,3	10,4
• 889 - CS New Frontiers	367	305	325	-16,9	6,6
<b>♦ Ensemble des CS à statut particulier</b>	<b>958</b>	<b>961</b>	<b>1 024</b>	<b>0,3</b>	<b>6,6</b>
• 689 - CS du Littoral	123	122	108	-0,8	-11,5
• 759 - CS orlé	564	600	676	6,4	12,7
• 769 - CS Kativik	271	239	240	-11,8	0,4

Tableau sommaire : évolution de l'effectif des commissions scolaires, de 2000 à 2008

Primaire

	Effectifs au 30 septembre			Variation (%)	
	2000	2004	2008	de 2000 à 2004	de 2004 à 2008
<b>Ensemble des commissions scolaires</b>	<b>546 444</b>	<b>498 337</b>	<b>440 996</b>	<b>-8,8</b>	<b>-11,5</b>
<b>♦ Ensemble des CS francophones</b>	<b>487 141</b>	<b>441 080</b>	<b>389 414</b>	<b>-9,5</b>	<b>-11,7</b>
• 711 - CS des Monts-et-Marées	3 280	2 659	2 223	-18,9	-16,4
• 712 - CS des Phares	5 176	4 602	3 988	-11,1	-13,3
• 713 - CS du Fleuve-et-des-Lacs	2 510	2 001	1 747	-20,3	-12,7
• 714 - CS de Kamouraska - Rivière-du-Loup	4 028	3 448	3 254	-14,4	-5,6
• 721 - CS du Pays-des-Bleuets	4 680	3 746	3 252	-20,0	-13,2
• 722 - CS du Lac-Saint-Jean	4 229	3 531	3 001	-16,5	-15,0
• 723 - CS des Rives-du-Saguéway	7 950	6 464	5 119	-18,7	-20,8
• 724 - CS De La Jonquière	4 872	4 245	3 612	-12,9	-14,9
• 731 - CS de Charlevoix	2 022	1 651	1 482	-18,3	-11,4
• 732 - CS de la Capitale	14 242	12 486	10 681	-12,3	-14,5
• 733 - CS des Découvreurs	7 611	6 895	6 028	-9,4	-12,6
• 734 - CS des Premières-Seigneuries	13 767	12 553	11 037	-8,8	-12,1
• 735 - CS de Portneuf	3 330	2 927	2 447	-12,1	-16,4
• 741 - CS du Chemin-du-Roy	10 182	8 896	7 296	-12,6	-18,0
• 742 - CS de l'Énergie	6 389	5 427	4 557	-15,1	-16,0
• 751 - CS des Hauts-Cantons	4 028	3 471	3 072	-13,8	-11,5
• 752 - CS de la Région-de-Sherbrooke	10 751	10 159	9 513	-5,5	-6,4
• 753 - CS des Sommets	5 130	4 588	4 207	-10,6	-8,3
• 761 - CS de la Pointe-de-l'Île	16 446	15 655	13 693	-4,8	-12,5
• 762 - CS de Montréal	40 597	39 343	35 616	-3,1	-9,5
• 763 - CS Marguerite-Bourgeoys	21 738	21 665	20 061	-0,3	-7,4
• 771 - CS des Draveurs	11 022	9 683	8 488	-12,1	-12,3
• 772 - CS des Portages-de-l'Outaouais	7 409	7 185	7 219	-3,0	0,5
• 773 - CS au Coeur-des-Vallées	4 037	3 614	3 166	-10,5	-12,4
• 774 - CS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	1 972	1 718	1 505	-12,9	-12,4
• 781 - CS du Lac-Témiscamingue	1 387	1 210	1 023	-12,8	-15,5
• 782 - CS de Rouyn-Noranda	3 422	2 950	2 328	-13,8	-21,1
• 783 - CS Harricana	2 197	1 850	1 480	-15,8	-20,0
• 784 - CS de l'Orchard-des-Bois	3 665	2 941	2 484	-19,8	-15,5
• 785 - CS du Lac-Abitibi	1 866	1 565	1 316	-16,1	-15,9
• 791 - CS de l'Estuaire	3 631	2 967	2 400	-18,3	-19,1
• 792 - CS du Fer	2 705	2 536	2 266	-6,2	-10,6
• 793 - CS de la Moyenne-Côte-Nord	366	355	310	-3,0	-12,7
• 801 - CS de la Baie-James	1 480	1 208	986	-18,4	-18,4
• 811 - CS des Îles	1 004	783	610	-22,0	-22,1
• 812 - CS des Chic-Chocs	2 188	1 769	1 398	-19,1	-21,0
• 813 - CS René-Lévesque	3 521	2 866	2 273	-18,6	-20,7
• 821 - CS de la Côte-du-Sud	5 375	4 617	4 025	-14,1	-12,8
• 822 - CS de L'Amiante	3 023	2 515	2 324	-16,8	-7,6
• 823 - CS de la Beauce-Étchemin	9 659	8 369	7 492	-13,4	-10,5
• 824 - CS des Navigateurs	12 621	11 198	9 959	-11,3	-11,1
• 831 - CS de Laval	22 056	20 575	18 141	-6,7	-11,8
• 841 - CS des Affluents	20 606	18 229	15 428	-11,5	-15,4
• 842 - CS des Samares	13 721	12 306	10 265	-10,3	-16,6
• 851 - CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	21 749	20 376	18 631	-6,3	-8,6
• 852 - CS de la Rivière-du-Nord	11 194	10 610	9 618	-5,2	-9,3
• 853 - CS des Laurentides	4 665	4 163	3 790	-10,8	-9,0
• 854 - CS Pierre-Neveu	2 579	2 357	2 063	-8,6	-12,5
• 861 - CS de Sorel-Tracy	3 274	2 994	2 555	-8,6	-14,7
• 862 - CS de Saint-Hyacinthe	7 518	6 728	6 029	-10,5	-10,4
• 863 - CS des Hautes-Rivières	11 759	10 317	9 307	-12,3	-9,6
• 864 - CS Marie-Victorin	20 325	18 146	15 920	-10,7	-12,3
• 865 - CS des Patriotes	18 997	17 738	15 703	-6,6	-11,5
• 866 - CS du Val-des-Cerfs	9 293	8 207	7 381	-11,7	-10,1
• 867 - CS des Grandes-Seigneuries	13 281	12 130	10 812	-8,7	-10,9
• 868 - CS de la Vallée-des-Tisserands	5 882	4 976	3 988	-15,4	-19,9
• 869 - CS des Trois-Lacs	7 402	7 503	7 078	1,4	-5,7
• 871 - CS de la Rivéraine	3 506	2 977	2 525	-15,1	-15,2
• 872 - CS des Bois-Francis	7 111	6 357	5 512	-10,6	-13,3
• 873 - CS des Chênes	6 715	6 080	5 750	-9,5	-5,4
<b>♦ Ensemble des CS anglophones</b>	<b>55 322</b>	<b>53 312</b>	<b>47 571</b>	<b>-3,6</b>	<b>-10,8</b>
• 881 - CS Central Québec	2 354	2 584	2 556	9,8	-1,1
• 882 - CS Eastern Shore	745	679	628	-8,9	-7,5
• 883 - CS Eastern Townships	3 325	3 221	2 999	-3,1	-6,9
• 884 - CS Riverside	5 947	5 906	5 210	-0,7	-11,8
• 885 - CS Sir-Wilfrid-Laurier	7 155	7 467	7 282	4,4	-2,5
• 886 - CS Western Québec	4 176	3 658	3 179	-12,4	-13,1
• 887 - CS English-Montréal	14 247	13 411	11 348	-5,9	-15,4
• 888 - CS Lester-B.-Pearson	14 808	14 179	12 524	-4,2	-11,7
• 889 - CS New Frontiers	2 565	2 207	1 845	-14,0	-16,4
<b>♦ Ensemble des CS à statut particulier</b>	<b>3 981</b>	<b>3 945</b>	<b>4 011</b>	<b>-0,9</b>	<b>1,7</b>
• 689 - CS du Littoral	399	340	350	-14,8	2,9
• 759 - CS crie	1 741	1 754	1 783	0,7	1,7
• 769 - CS Kativik	1 841	1 851	1 878	0,5	1,5

Tableau sommaire : évolution de l'effectif des commissions scolaires, de 2000 à 2008  
Secondaire

	Effectifs au 30 septembre			Variation (%)	
	2000	2004	2008	de 2000 à 2004	de 2004 à 2008
<b>Ensemble des commissions scolaires</b>	<b>360 959</b>	<b>384 376</b>	<b>372 996</b>	<b>6,5</b>	<b>-3,0</b>
<b>◆ Ensemble des CS francophones</b>	<b>320 787</b>	<b>338 859</b>	<b>326 240</b>	<b>5,6</b>	<b>-3,7</b>
• 711 - CS des Monts-et-Marées	2 820	2 629	2 174	-6,8	-17,3
• 712 - CS des Phares	4 453	4 405	4 125	-1,1	-6,4
• 713 - CS du Fleuve-et-des-Lacs	2 270	2 110	1 742	-7,0	-17,4
• 714 - CS de Kamouraska - Rivière-du-Loup	2 858	2 613	2 398	-8,6	-8,2
• 721 - CS du Pays-des-Bléuets	4 615	3 819	3 142	-17,2	-17,7
• 722 - CS du Lac-Saint-Jean	3 565	3 213	2 911	-9,9	-9,4
• 723 - CS des Rives-du-Saguenay	6 042	5 798	5 054	-4,0	-12,8
• 724 - CS De La Jonquière	4 304	4 083	3 565	-5,1	-12,9
• 731 - CS de Charlevoix	1 793	1 604	1 391	-10,5	-13,3
• 732 - CS de la Capitale	8 786	9 047	8 573	3,0	-5,2
• 733 - CS des Découvreurs	4 936	5 231	4 997	6,0	-4,5
• 734 - CS des Premières-Seigneuries	9 532	9 919	9 553	4,1	-3,7
• 735 - CS de Portneuf	2 712	2 789	2 581	2,8	-7,5
• 741 - CS du Chemin-du-Roy	7 614	7 687	7 491	1,0	-2,5
• 742 - CS de l'Énergie	4 967	4 637	4 245	-6,6	-8,5
• 751 - CS des Hauts-Cantons	2 904	2 803	2 439	-3,5	-13,0
• 752 - CS de la Région-de-Sherbrooke	6 079	6 444	6 240	6,0	-3,2
• 753 - CS des Sommets	3 456	3 404	3 037	-1,5	-10,8
• 761 - CS de la Pointe-de-l'Île	9 849	11 064	11 044	12,3	-0,2
• 762 - CS de Montréal	24 942	25 441	25 307	2,0	-0,5
• 763 - CS Marguerite-Bourgeoys	12 691	13 999	14 056	10,3	0,4
• 771 - CS des Draveurs	6 588	7 833	7 476	18,9	-4,6
• 772 - CS des Portages-de-l'Outaouais	4 657	4 950	4 650	6,3	-6,1
• 773 - CS au Cœur-des-Vallées	2 433	2 853	2 706	17,3	-5,2
• 774 - CS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais	1 376	1 550	1 451	12,6	-6,4
• 781 - CS du Lac-Témiscamingue	1 153	1 016	939	-11,9	-7,6
• 782 - CS de Rouyn-Noranda	2 468	2 657	2 543	7,7	-4,3
• 783 - CS Harricana	1 920	1 776	1 578	-7,5	-11,1
• 784 - CS de l'Or-et-des-Bois	2 920	3 063	2 693	4,9	-12,1
• 785 - CS du Lac-Abitibi	1 716	1 546	1 320	-9,9	-14,6
• 791 - CS de l'Estuaire	2 825	2 678	2 317	-5,2	-13,5
• 792 - CS du Fer	2 061	1 971	1 956	-4,4	-0,8
• 793 - CS de la Moyenne-Côte-Nord	370	315	273	-14,9	-13,3
• 801 - CS de la Baie-James	1 152	972	792	-15,6	-18,5
• 811 - CS des Îles	716	807	679	12,7	-15,9
• 812 - CS des Chic-Chocs	1 930	1 722	1 430	-10,8	-17,0
• 813 - CS René-Lévesque	2 895	2 853	2 510	-1,5	-12,0
• 821 - CS de la Côte-du-Sud	4 261	3 905	3 430	-8,4	-12,2
• 822 - CS de L'Amiante	2 724	2 456	2 148	-9,8	-12,5
• 823 - CS de la Beauce-Etchemin	7 946	7 404	6 632	-6,8	-10,4
• 824 - CS des Navigateurs	7 672	8 119	7 578	5,8	-6,7
• 831 - CS de Laval	13 758	15 544	15 731	13,0	1,2
• 841 - CS des Affluents	12 385	14 770	15 246	19,3	3,2
• 842 - CS des Samares	8 519	9 327	9 300	9,5	-0,3
• 851 - CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	12 044	14 781	14 926	22,7	-1,0
• 852 - CS de la Rivière-du-Nord	7 313	8 736	8 775	19,5	0,4
• 853 - CS des Laurentides	3 398	3 878	3 827	14,1	-1,3
• 854 - CS Pierre-Neveu	2 033	1 948	1 835	-4,2	-5,8
• 861 - CS de Sorel-Tracy	2 828	2 637	2 644	-6,8	0,3
• 862 - CS de Saint-Hyacinthe	4 179	4 442	4 021	6,3	-9,5
• 863 - CS des Hautes-Rivières	7 270	8 144	7 936	12,0	-2,6
• 864 - CS Marie-Victorin	11 534	13 035	12 502	13,0	-4,1
• 865 - CS des Patriotes	10 682	11 670	12 242	9,2	4,9
• 866 - CS du Val-des-Cerfs	6 246	6 356	5 980	1,8	-5,9
• 867 - CS des Grandes-Seigneuries	7 410	8 835	8 716	19,2	-1,3
• 868 - CS de la Vallée-des-Tisserands	4 221	4 578	4 284	8,5	-6,4
• 869 - CS des Trois-Lacs	4 113	5 009	5 623	21,8	12,3
• 871 - CS de la Riveraine	2 224	2 172	1 958	-2,3	-9,9
• 872 - CS des Bois-Francs	5 139	5 005	4 772	-2,6	-4,7
• 873 - CS des Chênes	4 520	4 807	4 766	6,3	-0,9
<b>◆ Ensemble des CS anglophones</b>	<b>37 920</b>	<b>43 023</b>	<b>44 185</b>	<b>13,5</b>	<b>2,7</b>
• 881 - CS Central Québec	1 415	1 740	1 861	23,0	7,0
• 882 - CS Eastern Shore	605	607	586	0,3	-3,5
• 883 - CS Eastern Townships	2 388	2 616	2 672	9,5	2,1
• 884 - CS Riverside	3 926	4 462	4 620	14,2	3,1
• 885 - CS Sir-Wilfrid-Laurier	4 569	5 924	6 731	29,7	13,6
• 886 - CS Western Québec	3 293	3 608	3 156	9,6	-12,5
• 887 - CS English-Montréal	9 426	10 488	10 717	11,3	2,2
• 888 - CS Lester-B.-Pearson	10 395	11 481	11 968	10,4	4,2
• 889 - CS New Frontiers	1 903	2 077	1 874	9,1	-9,8
<b>◆ Ensemble des CS à statut particulier</b>	<b>2 252</b>	<b>2 494</b>	<b>2 571</b>	<b>10,7</b>	<b>3,1</b>
• 689 - CS du Littoral	346	336	270	-2,9	-19,6
• 759 - CS cri	1 083	1 270	1 305	17,3	2,8
• 769 - CS Kativik	823	886	996	7,9	12,2