



# UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation  
Département de pédagogie

Maîtrise en enseignement au secondaire

L'insertion professionnelle des enseignants à la maîtrise en enseignement au secondaire  
de l'Université de Sherbrooke : recherche heuristique pour en comprendre le vécu

Par

Véronique Harvey

Travail présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de Maître en éducation (M. Éd.)

26 janvier 2020

## SOMMAIRE

La présente recherche a pris assise dans le vécu de l'auteure qui, depuis 2012, s'est vu intégrer le milieu de l'enseignement au secondaire suite à l'amorce d'une maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke. Détenant un baccalauréat en microbiologie et riche d'expériences personnelles diverses reliées à une trentaine bien avancée et au fait d'être mère de trois enfants, la chercheuse s'est tout de même butée à de nombreuses difficultés au cours de son insertion professionnelle en enseignement; difficultés auxquelles la chercheuse a souhaité donner un sens en en faisant l'objet du présent essai. Pour ce faire, la problématique est d'abord exposée en regard des éléments suivants : Contexte actuel de l'enseignement au secondaire au Québec (complexification et la tâche, détresse psychologique, désengagement et abandon de la profession), difficultés propres et soutiens aux enseignants novices, et cas des enseignants novices sans formation initiale. De l'étude de cette problématique et de son cadre de référence s'est dégagée un objectif général de recherche consistant à comprendre le vécu de l'insertion professionnelle des enseignants qui sont à la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke, et ce, à travers les différentes dimensions de l'insertion professionnelle mises de l'avant par Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013). L'étude vise aussi à comprendre les défis particuliers de l'insertion professionnelle des enseignants de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke.

Le type de recherche qui a été sélectionné est une approche qualitative dite heuristique, qui « exige du chercheur qu'il ait eu une expérience intense du phénomène étudié. » (Paillé, 2007, p.145) Quant à la méthodologie, le type phénoménologique dont le « processus analytique vise à produire des textes qui reflètent les expériences des gens, des descriptions qui permettent au lectorat de comprendre le phénomène étudié en s'identifiant aux cochercheurs et en amenant à la surface leurs propres expériences du phénomène » (Gaudet et Robert, 2018 p. 45) est privilégié. L'expérience personnelle du chercheur s'ajoute à celle des neuf enseignants âgés de 25 à 50 ans, qui ont accepté de participer à l'étude en prenant part à une entrevue individuelle non dirigée sous la forme de récits de vie (Fortin, 2016). La présentation et l'analyse subséquente des résultats ont

été sectionnées en regard des cinq dimensions de l'insertion professionnelle suggérée par Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) à savoir 1) l'intégration à l'emploi, 2) l'affectation spécifique et les conditions de la tâche, 3) la socialisation organisationnelle, 4) la professionnalité, 5) la dimension personnelle et psychologique. De plus, nous avons créé une autre catégorie plus générale, nommée *conciliation travail-maîtrise*, permettant d'exposer certaines caractéristiques particulières de l'enseignant étudiant à la maîtrise.

Les résultats de l'étude réalisée démontrent que le vécu particulier de cette catégorie d'enseignants est méconnu. En effet, outre cette étude, aucune donnée n'existe dans la littérature scientifique à ce jour au sujet des embûches vécues spécifiquement par ces enseignants sans formation initiale. Les enseignants novices québécois vivent des obstacles connus et maintes fois répertoriés propres à l'insertion professionnelle. Toutefois, l'enseignant-étudiant, novice en enseignement, qui fait une maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke voit ses difficultés accrues. Elles sont accrues par des exigences d'une formation en pédagogie de deuxième cycle vécue simultanément avec sa tâche enseignante, et ce, sur une longue période de temps. La surcharge de travail et le manque de temps associés à cette réalité viendraient notamment contribuer à fragiliser l'équilibre personnel et professionnel déjà instable de ces étudiants. Cette surcharge de travail peut également engendrer des situations d'épuisement et de désengagement professionnels. Par ailleurs, il ressort que ce sont les forces de caractère ou les expériences personnelles de ces individus qui font en sorte qu'ils sont capables de passer au travers de cette insertion professionnelle particulièrement exigeante en raison de ce double emploi du temps. Ce sont aussi ceux dont l'enseignement est une passion et qui sont nourris par leur rôle de soutien auprès d'adultes en devenir. Enfin, l'étude relève l'importance de se questionner sur le soutien spécifique qui pourrait être offert aux enseignants novices étudiés, en regard des défis particuliers dont ils font face. Elle s'interroge aussi sur l'adéquation de cette formation de deuxième cycle vécue simultanément avec la profession enseignante dont les conditions de travail et d'insertion professionnelle sont connues pour être éprouvantes.

## REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier mes trois filles, Sarah-Jeanne, Raphaëlle et Eve-Marie, pour qui j'ai souhaité être un modèle de persévérance durant toutes ces années. Sans le savoir, elles m'ont donné la motivation et le courage de continuer.

Je souhaite remercier mon conjoint pour son soutien évident mais surtout, pour avoir été mon meilleur mentor dans l'enseignement, simplement en le regardant prendre soin et soutenir avec patience et bienveillance nos six enfants.

Je souhaite remercier mon directeur d'essai, monsieur Jean Paul Ndoreraho, qui a toujours été d'une grande disponibilité et d'un grand soutien à mon égard.

Je souhaite remercier ma famille, qui m'a notamment transmis l'importance de l'instruction, de l'éducation et de la connaissance.

« Plus les hommes seront éclairés, plus ils seront libres. » Voltaire

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. »  
Nelson Mandela

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>6</b>
<b>PREMIER CHAPITRE</b> .....	<b>8</b>
<b>PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>8</b>
1. CONTEXTE ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU QUÉBEC .....	8
1.1 <i>Complexification de la tâche</i> .....	8
1.2 <i>Détresse psychologique, désengagement et abandon de la profession enseignante</i> .....	10
2. LES DIFFICULTÉS PROPRES AUX ENSEIGNANTS NOVICES .....	12
3. LE SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS NOVICES.....	14
4. LE CAS DES ENSEIGNANTS NOVICES SANS FORMATION INITIALE ET QUESTION DE RECHERCHE ....	15
<b>DEUXIÈME CHAPITRE</b> .....	<b>17</b>
<b>CADRE DE RÉFÉRENCE</b> .....	<b>17</b>
1. INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT .....	17
2. LES DIVERSES VOIES MENANT À LA PROFESSION ENSEIGNANTE .....	19
3. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS NON LÉGALEMENT QUALIFIÉS.....	21
4. LES ENSEIGNANTS PROVENANT DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE.....	22
5. FORMULATION DE L'OBJECTIF DE RECHERCHE .....	24
<b>TROISIÈME CHAPITRE</b> .....	<b>25</b>
<b>INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES</b> .....	<b>25</b>
1. TYPE DE RECHERCHE .....	25
2. TYPE DE MÉTHODOLOGIE PROPOSÉ .....	26
3. COCHERCHEURS .....	26
4. MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES .....	27
5. CALENDRIER DE LA COLLECTE ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES .....	28
<b>QUATRIÈME CHAPITRE</b> .....	<b>29</b>
<b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION</b> .....	<b>29</b>
1. RÉSULTATS.....	29
1.1 <i>Intégration à l'emploi</i> .....	30
1.2 <i>Affectation spécifique et conditions de la tâche</i> .....	31
1.3 <i>Socialisation organisationnelle</i> .....	33
1.4 <i>Professionalité</i> .....	34
1.5 <i>Dimension personnelle et psychologique</i> .....	36
1.6 <i>Insertion professionnelle des enseignants au secondaire : le cas particulier de l'étudiant à la maîtrise qualifiante de l'Université de Sherbrooke</i> .....	38
2. DISCUSSION .....	40
2.1 <i>Vécu des enseignants de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke à travers les différentes dimensions de l'insertion professionnelle</i> .....	40
2.2 <i>Les défis particuliers de l'insertion professionnelle des enseignants de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke</i> .....	43

CONCLUSION.....	46
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	50

## INTRODUCTION

La profession enseignante est actuellement sous pression et fait mauvaise presse au Québec. Abandons précoces, difficultés de recrutement, pénuries de personnel et épuisement professionnel sont au cœur des préoccupations courantes du milieu de l'enseignement, mais également de la population en général. Les enseignants seraient tributaires du « contexte de mouvances sociales, économiques et politiques » (Goyette, 2016, p.3), ce qui nécessiterait de constantes adaptations et complexifierait la tâche. De plus, le personnel enseignant se voit souvent confier des responsabilités pour lesquelles il n'a pas été formé ainsi que des tâches plus complexes en début de carrière. Dans cette conjoncture, la mission est particulièrement ardue pour un enseignant inexpérimenté. Effectivement, le fait de devoir s'insérer dans une profession dont les conditions sont d'emblée difficiles ne facilite en rien l'intégration et, ultimement, l'épanouissement de l'enseignant novice. C'est pourquoi plusieurs abdiquent et prennent la décision de se réorienter comme le prouve le taux élevé d'abandon de la profession dans les premières années d'enseignement. En effet, au Québec, entre 15 et 20% des enseignants novices abandonnent la profession à l'intérieur des cinq premières années d'enseignement. (Mukamurera *et al.*, 2008) Dans ce contexte, l'insertion professionnelle (IP) s'est vue largement étudiée, et ce, particulièrement en regard de l'intégration des enseignants possédant une formation initiale en enseignement. Or, d'autres types d'enseignants au secondaire, que l'on nomme « non légalement qualifiés », sont présents dans le paysage scolaire et le seront de plus en plus dans les années à venir en raison de la pénurie d'enseignants. Ces enseignants ne possèdent pas de brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation du Québec suite à une formation initiale en enseignement. Il peut s'agir d'enseignants de migration récente ou d'étudiants à la maîtrise en enseignement au secondaire. Ces derniers, qui détiennent un baccalauréat disciplinaire, se retrouvent dans la profession sans formation préalable en pédagogie. Ils peuvent donc être considérés comme les plus vulnérables au sein du personnel enseignant. De ce fait, il importe de

mettre en lumière leur intégration dans le milieu de l'enseignement au secondaire. Étant étudiante à la maîtrise en enseignement au secondaire et ayant eu une insertion difficile dans la profession, l'étude spécifique de l'insertion professionnelle des enseignants non légalement qualifiés provenant de la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke nous a interpellée. Pour ce faire, une recherche de type heuristique selon la typologie de Paillé (2007) a été effectuée. Nous en rendons compte dans cet essai. Ainsi, le premier chapitre expose la problématique de l'essai, le deuxième chapitre présente le cadre de référence et le troisième chapitre les indications méthodologiques. Les résultats sont présentés au quatrième et dernier chapitre.

## PREMIER CHAPITRE

### PROBLÉMATIQUE

Avant de faire état de la situation de l'insertion professionnelle des enseignants au secondaire au Québec (point 2) et, par la suite, de celle des enseignants non légalement qualifiés provenant de la maîtrise en enseignement au secondaire (point 3), il importe de dépeindre le contexte dans lequel les enseignants québécois du secondaire évoluent actuellement. C'est donc ce qui fera l'objet du point 1.

#### 1. CONTEXTE ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU QUÉBEC.

##### 1.1 Complexification de la tâche

Goyette rapporte que Martineau *et al.* (2014) écrivent que « le contexte de travail dans lequel évoluent les enseignants québécois actuellement s'avère difficile et complexe ». (Goyette, 2016, p. 3) Les rôles multiples que l'enseignant doit maintenant jouer en raison du caractère hétérogène de la population scolaire et des nouvelles réalités de la population québécoise font partie des difficultés de l'enseignant québécois. À ce sujet, Tardif (2012, p.4) affirme que :

« Les enseignants d'aujourd'hui ne peuvent plus uniquement posséder des connaissances disciplinaires et de bonnes stratégies pour gérer les élèves turbulents. Ils doivent être capables de s'adapter à des élèves différents sur plusieurs plans (langue, culture, religion, etc.), coopérer avec leurs collègues, collaborer avec les autres agents scolaires et les parents, utiliser les nouvelles technologies et démontrer des compétences transversales dans plusieurs matières scolaires. Ils doivent également faire preuve de vertus éthiques, comme le respect des différences et l'équité de traitement envers tous les élèves. »

Cet auteur mentionne aussi la pression grandissante sur les enseignants qui résulte « des réformes et des politiques éducatives qui tendent, depuis une bonne trentaine d'années, à



considérer l'école publique obligatoire comme un instrument au service du développement économique. » (Tardif, 2012, p. 7) Tardif déplore aussi la détérioration des conditions générales d'enseignement. Par exemple, « on demande à l'enseignant d'assurer la réussite scolaire de tous, compenser les difficultés d'apprentissage découlant de la pauvreté, intégrer les élèves des diverses cultures dans un curriculum commun, éviter les conflits et éliminer la violence en salle de classe, instruire et éduquer, mais aussi qualifier les élèves, promouvoir de nouvelles valeurs communautaires comme l'écologie, le multiculturalisme, etc. » (Tardif, 2012, p. 4) Cela provoque chez les enseignants, un sentiment d'impuissance et de dispersion devant une tâche qui semble trop complexe et colossale pour pouvoir l'acquitter adéquatement. Cattonar (2006) expose dans Goyette (2016) les facteurs suivants comme étant responsables de la grande transformation de la profession et, par le fait même, de sa complexification : « l'hétérogénéité grandissante des publics scolaires, la relation pédagogique qui s'est transformée au fil du temps au même rythme que les rapports sociaux entre individus, les attentes de la société par rapport à l'école, l'incertitude liée aux savoirs à enseigner — en raison de leur évolution fulgurante [et] l'arrivée de nouveaux spécialistes dans le milieu scolaire et les nouvelles technologies. » (Goyette, 2016, p. 3) Il va sans dire que ces auteurs dépeignent une réalité qui ne favorise en rien la satisfaction professionnelle de l'enseignant d'aujourd'hui et qui rend sa tâche extrêmement exigeante au quotidien. En effet, les journées sont toujours composées d'une multitude de nouveaux défis nécessitant de constantes adaptations. À la longue, ces conditions de travail deviennent lourdes à porter et engendrent des difficultés chez de nombreux enseignants. Dans ce contexte, Tardif (2012, p.7) va encore plus loin en soulevant la question suivante: « Cette longue litanie d'exigences n'est-elle pas en train de faire de l'enseignement un métier impossible, qui laisse épuisés et insatisfaits ceux et celles qui s'efforcent tant bien que mal de les réaliser? ». La question se pose effectivement lorsque l'on porte attention, notamment, au fait qu'il n'est pas rare de voir en 2019 des classes de plus de 30 élèves dans lesquelles plusieurs ont des problématiques d'apprentissages ou comportementales nécessitant un plan d'intervention. La réalité est telle que « malgré la diversité parfois extrême du groupe d'élèves en classe, le résultat attendu de la part des autorités semble celui de la réussite scolaire pour tous, nonobstant les contraintes énormes, voire les empêchements de travailler ». (Maranda et Viviers, 2011, p. 6) Cela met en lumière le fait que, malgré la

complexité grandissante de la tâche, les attentes des instances supérieures sont demeurées les mêmes, ce qui ajoute une pression supplémentaire à l'enseignant. Les enseignants doivent jongler avec d'autres difficultés telles que des tâches éclatées sur plusieurs niveaux, des ressources manquantes, des aspects administratifs contraignants, une clientèle multiculturelle qui nécessite des approches différentes, etc. Martineau et ses collègues (2013, p.16) soutiennent que les difficultés des enseignants sont de trois types : « liés à la personne, liés à la tâche enseignante et liés à l'environnement social ». Ces trois facteurs, interconnectés et agissant simultanément, font en sorte que le contexte professionnel paraît hostile à l'enseignant au secondaire. Dans une telle conjoncture, il n'est donc pas surprenant que les difficultés suivantes viennent s'ajouter au sombre portrait : détresse psychologique, désengagement et abandon de la profession enseignante.

## **1.2 Détresse psychologique, désengagement et abandon de la profession enseignante**

En 1995, la profession enseignante se révélait déjà être « le groupe de professionnels qui éprouve le plus haut niveau de troubles psychologiques entre 45 et 65 ans. » (Houlfort et Sauvé, 2010, p.5) Cette donnée nous amène à nous interroger sur le niveau de stress quotidien vécu par les enseignants et sur les déterminants de la santé psychologique de ces derniers. À cet effet, les éléments suivants ont une incidence directe sur l'équilibre psychique des enseignants: élèves, charge de travail, relation avec les collègues et la direction, précarité et soutien à l'insertion professionnelle, valorisation et reconnaissance sociale. (Houlfort et Sauvé, 2010, p. 9) Dans la même perspective, Goyette (2014, p.4) a répertorié les facteurs à la base du stress chez l'enseignant : « les difficultés comportementales des élèves, la charge de travail, le manque de temps pour accomplir la tâche, les relations avec les collègues de travail ou les parents, et enfin, le besoin de reconnaissance professionnelle ». Le résultat de ce stress se fait remarquer par une souffrance professionnelle que vivent les enseignants. En effet, les enseignants « se sentent dépassés, impuissants, abandonnés, insatisfaits. » Mukamurera (2012, p.81) Ce faisant, ils perdent graduellement confiance en eux, ne retirent plus de satisfaction de leur travail, et conséquemment, n'ont pas le sentiment de s'accomplir, surtout s'ils ne reçoivent pas de soutien des pairs ou de la direction. (Jeffrey, 2011) Évidemment, cet état vient à miner

certaines enseignantes, si bien que le « désengagement professionnel » a été identifié dans le milieu de l'enseignant. Cette « impuissance à agir sur les difficultés engendre une forme de désengagement partiel consistant à se désinvestir du travail. » (Rojo et Minier, 2015, p. 233) En d'autres termes, les enseignantes développent une « attitude négative vis-à-vis de leur profession qui peut les pousser à mettre fin à leur carrière ». (Kamanzi *et al.*, 2017) Ce désengagement aurait « tendance à croître chez les enseignantes ayant le sentiment d'avoir des relations difficiles avec les élèves, insatisfaites ou peu satisfaites des conditions de travail, ayant une perception négative des effets des changements de politiques éducatives et le sentiment d'avoir des compétences faibles ». (Kamanzi *et al.*, 2017) Conséquemment, l'enseignant désengagé « devient en réactions de survie qui ne vont pas toujours dans le sens d'un enseignement centré sur l'élève et ses besoins. » (Dumoulin, 2012) En effet, l'enseignant désengagé voit sa motivation le quitter et, par le fait même, la qualité de son enseignement déperir. La société a davantage à trouver des façons de soutenir les enseignantes face à ces diverses difficultés, car un enseignant heureux au travail est un enseignant qui risque fort d'accompagner adéquatement ses élèves. Par ailleurs, un enseignant épanoui dans sa profession ne choisira pas de quitter sa profession comme le font actuellement 15 à 20% de la population enseignante. (Martineau *et al.*, 2013) Ces abandons coûtent cher, tant au niveau financier qu'au niveau de la qualité de l'enseignement. Qui plus est, la société québécoise fait actuellement face à une pénurie d'enseignantes au secondaire. À titre d'exemple, à la Commission scolaire Marie-Victorin en Montérégie, des tâches offertes pour l'année scolaire 2018-2019 étaient encore à combler en mars. Étant personnellement à l'emploi de cette commission scolaire depuis six ans, c'est une situation que je n'avais jamais vue auparavant.

D'ailleurs, ce manque de personnel enseignant risque de s'aggraver dans les prochaines années en raison du contexte démographique. Les prévisions du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2018) indiquent que le nombre d'élèves devrait augmenter de 16% dans les écoles francophones d'ici 2029. Dans ce contexte, il s'avère d'autant plus important de mettre en place des conditions de travail et des mesures qui favoriseront la rétention des enseignantes dans la profession.

## 2. LES DIFFICULTÉS PROPRES AUX ENSEIGNANTS NOVICES

Au Québec, on estime que 43% des enseignants en insertion professionnelle ont déjà envisagé sérieusement de quitter l'enseignement (Mukamurera, 2006). D'une durée de deux à sept ans, (Martineau *et al.*, 2013) cette phase d'insertion professionnelle est souvent associée à un « choc de la réalité » tant les attentes divergent de la réalité. En effet, les difficultés sont considérables pour l'enseignant en début de carrière. Celui-ci éprouve, en général, les perceptions suivantes :

« Du désenchantement, une déstabilisation et un inconfort psychologique (Cattonar, 2008 ; Mukamurera, 2011a), un faible sentiment d'efficacité personnelle (Mukamurera, 2012) ; il éprouve en outre le sentiment de ne pas être suffisamment préparé pour faire face à la réalité de la profession (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), et peut même se sentir envahi par un sentiment d'incompétence pédagogique. » (Martineau *et al.*, 2014, p. 19)

Qui plus est, depuis plusieurs années, en fonction des règles des conventions collectives de travail qui privilégient l'ancienneté, le processus d'attribution des tâches ne facilite en rien l'insertion professionnelle. En effet, les enseignants novices obtiennent souvent les tâches d'enseignements les plus difficiles. Cela entraîne de nombreuses conséquences pour eux telles qu'un stress élevé (Cossette, 1999), de la détresse psychologique (Mukamurera *et al.*, 2010), de l'épuisement professionnel (Fives *et al.*, 2007), voire l'abandon de la profession (Mukamurera, 2000.) Or, comme le mentionne Martineau *et al.* (2013, p. 17), « une population difficile nécessite [notamment] une compétence plus grande en gestion de classe ». Le jeune enseignant se retrouve donc devant un défi trop important pour son niveau d'expérience. Dumoulin (2012, p.16) affirme à ce sujet que : « l'enseignant qui débute est accueilli comme un « expert », un professionnel aguerri à qui l'on confie déjà des tâches complexes sollicitant parfois une expérience et des connaissances dont il ne dispose pas encore. » Nul doute que cela engendre son lot d'impuissance et de découragement. D'ailleurs, « 61% des enseignants ayant vécu de la détresse psychologique liée au travail sont à la fois débutants et précaires. » (Gingras et Mukamurera, 2008, p. 218)

Par ailleurs, le jeune enseignant n'est pas enclin à avouer ses difficultés et à demander du soutien, de peur de « désavouer cette expertise attendue ». (Dumoulin, 2012, p. 16) De plus, la précarité d'emploi en enseignement au Québec fait en sorte que le jeune professionnel n'a pas de stabilité au niveau de son lieu d'enseignement et de sa tâche enseignante, ce qui « rend difficiles le réinvestissement et la consolidation des acquis professionnels. » (Dumoulin, 2012, p.16) Effectivement et comme le mentionne Gingras et Mukamurera (2008, p. 206), « ce n'est pas seulement le fait d'être novice qui rend les débuts dans le métier difficiles au Québec ; c'est aussi tout le contexte de précarisation du travail qui entre en jeu et alimente la survie qui caractérise l'insertion dans l'enseignement. » L'enseignant précaire, tel que relevé par Ndoreraho (2014, p.28), « vit une instabilité professionnelle qui impose des adaptations continues tant au plan des tâches qu'à celui du milieu de travail. »

De plus, dans plusieurs milieux, de « l'isolement professionnel et l'absence de concertation et de collaboration entre collègues » (Martineau *et al.*, 2013b, p. 22) sont vécus par les jeunes enseignements. Cette culture du « chacun pour soi » et l'existence de clans chez le personnel enseignant ne favorisent pas l'adaptation et l'engagement du jeune enseignant à sa nouvelle profession (Ndoreraho, 2014). Pourtant, il a été remarqué que « le milieu joue un rôle capital dans la transition et dans l'acquisition du sentiment d'accomplissement et de compétence. » (Martineau, 2014a, p. 1)

En somme, ce n'est pas surprenant que le « décrochage enseignant [soit] lié à la problématique de l'insertion dans la profession enseignante. » (Karsenti, Collin *et al.*, 2013, p. 552) Pourtant, les enseignants novices sont des maillons essentiels au bon fonctionnement de notre système scolaire et leur insertion positive dans la profession est déterminante entre autres pour la qualité de l'enseignement. En effet, « les débuts dans l'enseignement jettent les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant » (Raymond, 2001, p. 23), faisant en sorte qu'il sera plus compétent et impliqué dans ses fonctions, ce qui aura des retombées positives sur ses apprenants. À la lumière de ces éléments, l'insertion professionnelle des enseignants est devenue une préoccupation de plus en plus importante dans le milieu de la profession enseignante. Il s'agit de la raison

pour laquelle le CNIPE (Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement) a été fondé en 2004. Initialement, cet organisme a été mis sur pied dans le but de répondre au besoin criant de « passer à l'action » (CNIPE, 2018) quant aux mesures de soutiens et d'accompagnement de l'enseignant novice québécois, qui est indubitablement vulnérable face aux difficultés actuelles de la profession. D'ailleurs, d'après Martineau *et al.* (2007b, p. 4) : « La situation de l'insertion professionnelle au Québec semble donc particulièrement problématique et il s'avère essentiel, comme le soulignent plusieurs recherches québécoises [...] de mettre en place des dispositifs de soutien pour les enseignants débutants. » C'est ainsi qu'en 2012, dix-neuf commissions scolaires avaient mis en place des dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle dont le plus populaire était le mentorat (Martineau *et al.*, 2012).

### 3. LE SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS NOVICES

Tel qu'évoqué précédemment, l'insertion professionnelle en enseignement est une étape marquée par de nombreuses difficultés que l'enseignant en début de carrière devra surmonter s'il veut passer « de l'expérience de survie à la maîtrise progressive d'une pratique professionnelle ». (Martineau *et al.*, 2014b, p.15) C'est pourquoi un soutien est crucial en début de pratique afin que l'état de survie laisse progressivement place à un sentiment d'aisance.

L'insertion professionnelle est en fait un « processus graduel [...], multidimensionnel, qui peut s'étendre sur plus ou moins les sept premières années de service. » (Martineau, 2014, p.1) Malheureusement, le support en début de carrière n'est pas toujours adéquat. À ce sujet, Martineau *et al.* (2014b, p. 231) affirment que : « si un accompagnement pour tous est prévu et rendu effectif en formation initiale, il n'en est pas encore de même pour l'insertion professionnelle tant en Belgique francophone, en France qu'au Québec ou en Suisse romande et ailleurs. Cela rend souvent inévitables les conditions de démarrage professionnel. » Cela veut donc dire que la qualité de l'accompagnement offert à l'heure actuelle en début de carrière est très variable d'un milieu de travail à l'autre. Or, il a été démontré que « l'efficacité des programmes d'insertion est

garante d'une plus grande rétention des enseignants et d'un meilleur développement de leurs compétences professionnelles. » (Martineau, Presseau *et al.*, 2007, p. 15). Conséquemment, il s'avère essentiel de porter attention à ces mesures d'aide à l'insertion professionnelle et de faire en sorte qu'elles soient profitables pour l'enseignant novice. Qui plus est, « les mesures d'insertion devraient aussi permettre d'outiller les jeunes enseignants à faire face à la dure réalité de la précarité et à développer des attitudes ou stratégies susceptibles de favoriser la résilience et l'engagement personnel dans l'enseignement. » (Gingras et Mukamurera, 2008, p. 219)

#### 4. LE CAS DES ENSEIGNANTS NOVICES SANS FORMATION INITIALE ET QUESTION DE RECHERCHE

Au Québec, diverses voies mènent à l'obtention du brevet d'enseignement. La voie principale consiste à faire son entrée dans la profession suite à une formation initiale qui donne accès à la qualification légale pour enseigner, c'est-à-dire à la suite de la réussite du baccalauréat en enseignement de quatre années d'étude comportant quatre stages en formation pratique. Par ailleurs, le milieu de l'enseignement au secondaire ne comporte pas seulement des enseignants issus de cette voie. On retrouve également des enseignants provenant de l'extérieur du Québec (de migration récente) et des titulaires de baccalauréats disciplinaires qui détiennent un permis ou une autorisation provisoire d'enseigner et qui sont en voie d'obtenir un brevet d'enseignement. De plus, en raison de la pénurie actuelle d'enseignants, plusieurs commissions scolaires dont la Commission scolaire de Montréal et la Commission scolaire Marie-Victorin en Montérégie, ont décidé d'élargir leurs critères d'embauche durant l'année scolaire 2018-2019, en rendant possible l'accueil de personnel ne possédant pas de brevet d'enseignement ni même d'autorisation provisoire d'enseigner. Pour ces divers types d'enseignants, dits « non légalement qualifiés », c'est-à-dire sans brevet d'enseignement, les débuts dans la profession sont souvent pénibles. En effet, ces derniers sont plongés dans un univers sans en connaître les tenants et aboutissants. C'est pour cette raison que la gestion de classe, notamment, serait problématique pour plusieurs, selon ce qui est observé par des directeurs d'établissements. Sans formation initiale et sans expérience, c'est avec le temps que se fait graduellement la professionnalisation de ces enseignants. Il en va donc de soi que l'insertion professionnelle

est un défi de taille pour ces derniers. Mis à part l'étude d'Aline Niyubahwe (2015) sur les enseignants de migration récente, à notre connaissance, notre recherche documentaire a permis de relever qu'aucune étude à ce jour ne fait état de l'insertion professionnelle des enseignants sans formation initiale au Québec. Pourtant, la plupart des universités québécoises offrent une formation en enseignement au secondaire pour une clientèle détenant un baccalauréat disciplinaire. C'est le cas de l'Université de Sherbrooke qui propose une formation de deuxième cycle : la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire. Il s'agit d'ailleurs de la formation à laquelle je suis inscrite depuis 2012 parallèlement à des contrats d'enseignements au secondaire. Ces sept années, où j'ai dû concilier travail, études et vie familiale, n'ont pas été de tout repos. En effet, à ce jour, mon insertion professionnelle a été parsemée d'embûches dont je crois plusieurs être en lien avec une absence de formation initiale en pédagogie. Cela m'a amenée à me questionner sur l'insertion professionnelle des enseignants dans la même situation que moi. En outre, il m'était impératif de dépeindre cette réalité qui semble absente de la littérature scientifique et de répondre à la question suivante : Quel est le vécu spécifique de l'insertion professionnelle des enseignants non légalement qualifiés qui sont à la maîtrise en enseignement au secondaire?



## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

Dans ce deuxième chapitre, il sera question des diverses assises conceptuelles soutenant la recherche. De façon plus précise, l'insertion professionnelle en enseignement sera définie et abordée en regard des diverses problématiques associées. Par la suite, les diverses voies menant à la profession enseignante, dont celle des enseignants non légalement qualifiés, seront exposées. Enfin, notre regard se tournera vers l'insertion professionnelle de ces enseignants non légalement qualifiés et particulièrement vers ceux à la maîtrise en enseignement au secondaire.

#### **1. INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**

L'insertion professionnelle en enseignement est définie comme un « processus dynamique et non linéaire qui se déroule durant les plus ou moins cinq premières années de travail » et qui comporte la « construction de compétences, le transfert des compétences faites en formation initiale et la transformation de l'identité professionnelle. » (Martineau, 2009, p.6) L'insertion professionnelle est aussi perçue comme d'une phase où « deux dimensions expérientielles sont vécues en parallèle : la survie et la découverte. » (Dumoulin, 2012, p.16). Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) suggèrent que ce concept est composé de cinq dimensions distinctes : 1) l'intégration en emploi ; 2) l'affectation spécifique ; 3) la socialisation organisationnelle; 4) la

professionnalité ; 5) la dimension personnelle et psychologique. La première dimension « fait référence à la variabilité de l'emploi et à ses différentes facettes et processus comme la durée, le type, le statut d'emploi et les trajectoires d'accès, les conditions de travail, la nature du travail, etc. » (Martineau *et al.* 2012, p. 47) L'affectation spécifique est reliée à « la nature, les composantes et l'organisation de la tâche, le lien entre la tâche spécifique et le champ particulier de formation, la stabilité de tâche et de milieu, la charge de travail, etc. » (Martineau, 2013a, p.1) Pour ce qui est de la troisième dimension, elle est en lien avec la culture de l'organisation dans laquelle le nouvel enseignant doit s'intégrer et la capacité de ce dernier d'être partie prenante de ce nouveau milieu en adhérant aux valeurs de l'organisation et en s'intégrant socialement. Quant à la quatrième dimension, elle réfère à « l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. » (Martineau, 2013a, p.1) Enfin, la cinquième dimension prend en considération l'aspect émotif et psychologique de l'insertion professionnelle.

À la lumière de ces différents aspects de l'insertion professionnelle, il convient de s'intéresser à celles qu'il serait possible d'associer aux difficultés vécues spécifiquement par les enseignants non légalement qualifiés comme je le suis. Il sera effectivement intéressant de le vérifier. À première vue, le concept de professionnalité défini comme étant « l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier » (Mukamurera, 2013, p. 16) semble devoir être approfondi. En outre, on doit considérer qu'avec autant d'aspects interreliés pouvant avoir des incidences déterminantes sur l'insertion, il n'est pas surprenant que l'intégration professionnelle en enseignement soit « souvent ardue et chaotique » (Martineau *et al.*, 2010, p. 4) pour la majorité des enseignants novices. Cette situation n'est évidemment pas à prendre à la légère, d'autant plus que cette étape en est une capitale qui « jette les bases motivationnelles du reste de la carrière » (Martineau *et al.*, 2010, p.4). De plus, cette dernière a des implications autant au niveau personnel, social qu'au point de vue de la qualité de l'enseignement.

Puisqu'il convient de se questionner sur la façon dont les difficultés en lien avec l'insertion professionnelle sont vécues chez les enseignants dont le parcours, la provenance ou la formation sont autres qu'une formation initiale en enseignement au Québec, le point suivant, qui fait état des diverses voies d'accès de la profession enseignante, permettra d'en savoir plus sur la provenance et les qualifications des enseignants au Québec.

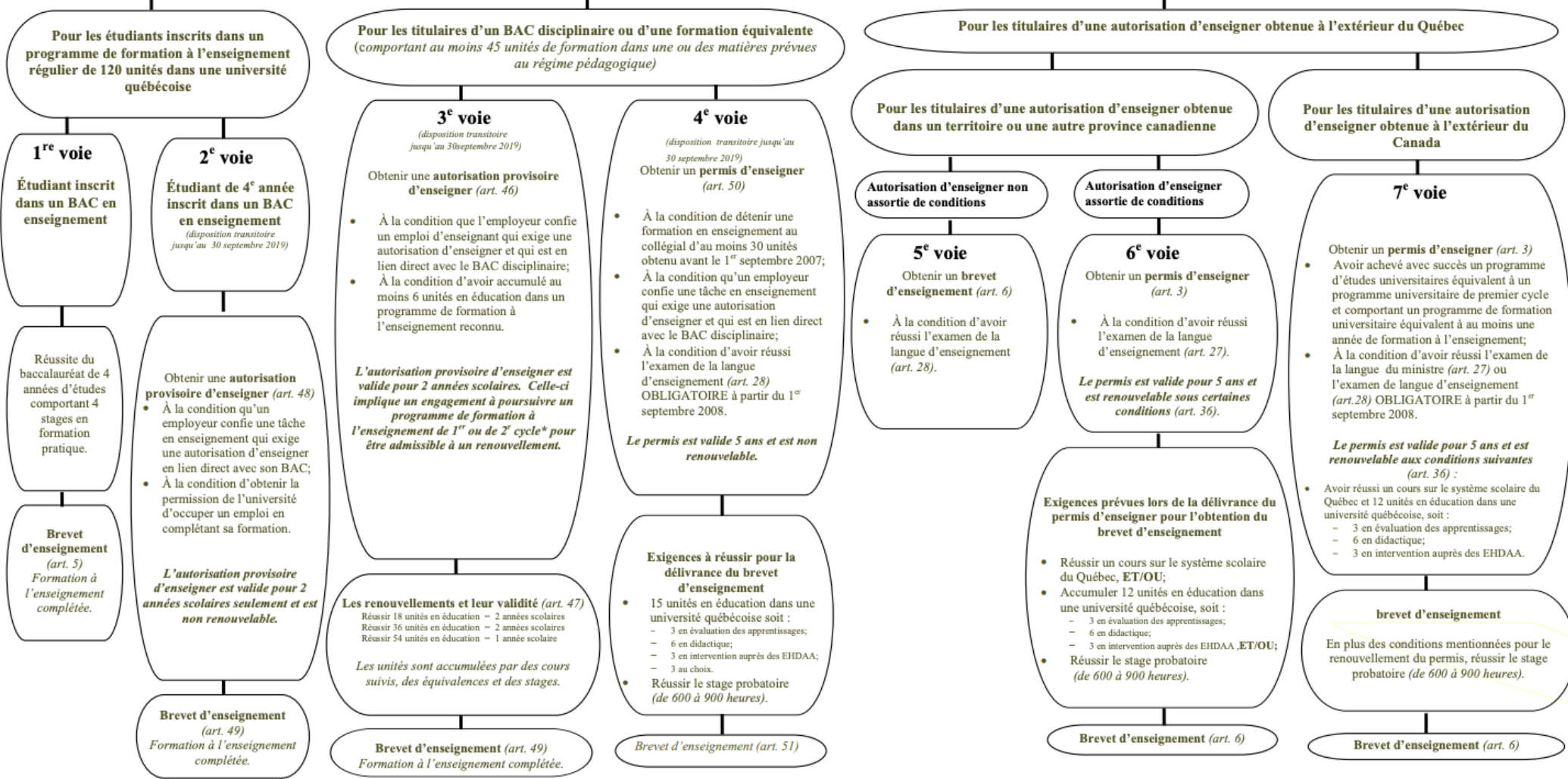
## 2. LES DIVERSES VOIES MENANT À LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Le tableau 1 qui suit, comme l'évoque son titre, présente les diverses voies d'obtention du brevet d'enseignement au Québec :

Tableau 1

Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante

Pour enseigner à la formation générale selon les orientations de 2001 et le Règlement sur les autorisations d'enseigner du 26 octobre 2016  
Précolaire, primaire, secondaire et éducation aux adultes



Comme il est possible de le relever dans ce tableau, plusieurs chemins autres que la formation initiale mènent à l'obtention d'un brevet d'enseignement au Québec (voies 3 à 6). Détenteurs de permis ou d'autorisations provisoires, ces enseignants sont appelés « non légalement qualifiés », car ils ne détiennent pas encore de brevet d'enseignement. Ainsi, pour les gens formés au Québec, tels que les titulaires d'un baccalauréat disciplinaire, il est possible d'enseigner suite à l'obtention d'un permis provisoire et sous certaines conditions (voie 3). Une fois leur formation en enseignement complétée, ces enseignants se voient délivrer un brevet d'enseignement en bonne et due forme. Or, avant d'en arriver là, certains enseignants commencent à enseigner alors qu'ils sont à peine en voie d'obtenir six crédits dans une formation en enseignement.

Par ailleurs, avec la pénurie actuelle d'enseignants au Québec, de plus en plus de personnes sans autorisation ou permis pour enseigner s'ajoutent peu à peu à l'effectif enseignant. Cela fait en sorte qu'on remarque une certaine hétérogénéité quant aux compétences et aux qualifications des enseignants québécois. Or, qu'en est-il de l'insertion professionnelle et quelles sont les difficultés spécifiques auxquelles font face tous ces enseignants issus de parcours autres que la formation initiale? De quelle façon les mesures de soutien prennent-elles en compte la spécificité de ces enseignants?

### 3. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS NON LÉGALEMENT QUALIFIÉS

Il est réaliste de croire que l'insertion professionnelle des enseignants ne détenant pas de brevet d'enseignement apporte son lot de difficultés étant donné l'absence ou le peu de formation en début de carrière. Malheureusement, outre le cas des enseignants de migration récente (EMG), dont le principal obstacle est en lien avec l'adaptation au système scolaire québécois, la littérature ne fait pas état de l'insertion professionnelle des enseignants non légalement qualifiés. Concernant les enseignants immigrants, les particularités suivantes ont été soulevées : « ils semblent avoir davantage recours à l'enseignement magistral et à éprouver des difficultés avec la gestion de la classe tout en se souciant peu de l'adaptation de stratégies d'enseignement à mettre en place afin de

soutenir l'apprentissage des élèves en difficulté. » (Gravel *et al.*, 2018, p. 144) D'autre part, Niyubahwe (2015) fait ressortir plusieurs difficultés vécues par les EMG lors de leur intégration sur le marché du travail enseignant: lourdeur des procédures administratives pour obtenir un permis d'enseigner, solitude et isolement notamment lors de situations conflictuelles avec les élèves et les parents, manque de soutien social, statut d'emploi (précarité), etc. Il est intéressant ici de se demander en quoi ces difficultés sont comparables à la réalité des enseignants non légalement qualifiés provenant des autres voies d'accès tels que ceux issus de la maîtrise en enseignement au secondaire. Niyubahwe (2015, p.269) suggère que « l'encadrement, l'accompagnement et le soutien dès la prise de fonction seraient bénéfiques » pour faciliter l'intégration des EMR. Elle rappelle aussi que « chaque participant interprète les différents événements qu'il vit à sa façon, selon ses repères culturels et son histoire personnelle » (Niyubahwe, 2015, p.264) Cela n'est pas sans rappeler la dimension personnelle et psychologique de l'insertion professionnelle évoquée par Mukamurera, Martineau et leurs collègues (2013) qui réfère aux aspects affectifs et psychologiques de l'insertion professionnelle. Qu'en est-il maintenant de la réalité des enseignants provenant de la maîtrise en enseignement au secondaire, notamment en rapport avec leur formation qualifiante et leurs premiers pas comme enseignants?

#### 4. LES ENSEIGNANTS PROVENANT DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE

À ce jour, la majorité des universités québécoises offrent une maîtrise professionnelle en enseignement au secondaire dont les objectifs de formation visent la qualification par le développement des douze compétences professionnelles du référentiel de compétences à l'enseignement du ministère de l'Éducation. (MEQ, 2001) Destinée aux candidats détenant un baccalauréat disciplinaire ainsi qu'un lien d'emploi en enseignement dans la même discipline, cette formation permet, au terme de 60 crédits et de la réussite du test de certification du français écrit pour l'enseignement (TECFÉE), d'obtenir leur brevet d'enseignement. Dans le cas précis de cet essai, c'est la maîtrise offerte par l'Université de Sherbrooke, qui sera dépeinte.

La maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke est une formation offerte entièrement en ligne via une plateforme de téléapprentissage qui s'adresse à l'enseignement de cinq profils d'étude différents : anglais langue seconde, français langue d'enseignement, mathématiques, sciences et technologies ainsi que l'univers social. C'est une formation qui se compose d'activités pédagogiques en psychopédagogie, en didactique, en formation disciplinaire en plus de 15 crédits de formation pratique (stages en milieu de travail) que l'enseignant peut faire directement dans sa classe ou dans une classe d'emprunt si sa tâche d'enseignement n'est pas assez volumineuse. Ainsi, par le biais de vidéos transmis à un superviseur de stage, l'étudiant est en mesure de valider le développement de compétences professionnelles ciblées. Par ailleurs, l'étudiant de l'U de S., à travers ses années de formation, conçoit un document, le *portfolio*, visant à prouver, par des exemples concrets provenant de son milieu de travail, le développement des douze compétences professionnelles. C'est une formation qui se fait à temps partiel, mais qui peut s'étendre sur de nombreuses années, en concomitance avec un emploi comme enseignant au secondaire. Elle se termine par un essai de six crédits. Ainsi, les enseignants en formation à la maîtrise qualifiante font face à une réalité particulière: ils sont étudiants durant leur insertion professionnelle. De plus, comme ils peuvent avoir accès à une tâche d'enseignement en tout début de formation en pédagogie, ils se voient littéralement plongés dans le milieu de l'enseignement sans formation initiale. Par conséquent, il est vraisemblable de penser que ces enseignants arrivent dans la profession moins bien outillés que les enseignants issus d'une formation initiale en pédagogie, comportant notamment divers stages dans la classe de maîtres associés. Bref, ces enseignants non légalement qualifiés se retrouvent sur le marché du travail sans avoir pris en charge des groupes antérieurement et avec une minuscule amorce de formation académique. Dans un tel contexte et ajoutant à cela les difficultés notoires de l'insertion professionnelle en enseignement, il est fort probable que ces enseignants novices vivent très difficilement leurs premières années dans la profession. Malheureusement, cette information n'est pas disponible dans la littérature actuelle. De là l'intérêt d'étudier cette réalité.

## 5. FORMULATION DE L'OBJECTIF DE RECHERCHE

En se basant sur la problématique dépeinte précédemment et les bases conceptuelles abordées dans le cadre de référence, il est possible de définir l'objectif général de la recherche de la façon suivante : Comprendre le vécu de l'insertion professionnelle des enseignants qui sont à la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke.

De façon plus spécifique, l'étude vise à:

1) comprendre le vécu des enseignants de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke à travers les différentes dimensions de l'insertion professionnelle.

2) comprendre les défis particuliers de l'insertion professionnelle des enseignants de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke.



## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES**

Dans la présente section, il sera question du choix et de la justification du type d'essai sélectionné. Ensuite, la population étudiée ainsi que la méthode de collecte de données seront exposées. Enfin, il sera question du déroulement de la collecte de données et de son utilisation pour l'analyse subséquente.

#### **1. TYPE DE RECHERCHE**

La problématique exposée précédemment fait ressortir le fait que l'insertion professionnelle des enseignants au secondaire est une étape reconnue pour son caractère complexe pour la grande majorité des enseignants novices. De plus, elle met en lumière le fait que cette étape de la carrière peut être un défi de taille pour un enseignant ne possédant pas de formation initiale en enseignement, comme c'est le cas pour les étudiants à la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke dont je fais partie depuis 2012. Cette problématique ayant pris assise dans ma propre insertion professionnelle, il semblait intéressant de pouvoir partager mon vécu par cette recherche et de bien décrire la réalité de cette insertion professionnelle particulière. C'est pourquoi, une approche qualitative de type heuristique, qui « vise en premier lieu la découverte de notre propre expérience intense d'un phénomène » (Paillé, 1996) est appropriée. En effet, cette approche « exige du chercheur qu'il ait eu une expérience intense du phénomène étudié. » (Paillé, 2007, p.145). Par ailleurs, il me semblait évident qu'il était important de rendre compte aussi du vécu de mes pairs afin d'offrir un regard plus global et objectif de la situation. Encore une fois, la recherche de type heuristique est indiquée, car elle suggère aussi de faire « des entretiens en profondeur avec d'autres personnes, qui sont appelés, dans cette approche, des cochercheurs » (Paillé, 2007, p.145).

## 2. TYPE DE MÉTHODOLOGIE PROPOSÉ

La présente recherche se veut une recherche qualitative descriptive de type phénoménologique qui « vise à comprendre la signification et l'expérience vécue par la personne, telle que celle-ci les décrit. » (Corbière et *al*, 2014, p. 41). Elle « s'intéresse à la production du sens plutôt qu'à la production d'un savoir explicatif » (Gaudet et Robert, 2018 p.45). C'est une méthode de recherche dont le « processus analytique vise à produire des textes qui reflètent les expériences des gens, des descriptions qui permettent au lectorat de comprendre le phénomène étudié en s'identifiant aux cochercheurs et en amenant à la surface leurs propres expériences du phénomène. » (Gaudet et Robert, 2018 p. 45) Par ailleurs, cette méthode de recherche prend assise dans le propre vécu du chercheur, car « elle part du principe que nous ne pouvons réellement connaître un phénomène qu'à partir de nos catégories propres d'analyse, lesquelles dérivent de notre expérience personnelle de la réalité. » (Paillé, 2007, p.144) Sachant que l'objectif de la recherche est de comprendre le vécu de l'insertion professionnelle des enseignants à la maîtrise en enseignement dont je fais partie, cette méthode permet de prendre en considération mon propre vécu tout en l'enrichissant de celui des co-chercheurs.

## 3. COCHERCHEURS

Puisque dans la recherche heuristique, « les personnes qui participent à un projet de recherche sont conçues comme cochercheuses » (Gaudet et Robert, 2018, p.44), la population étudiée est ainsi qualifiée pour les fins de cet essai. Ces cochercheurs ont été recrutés par le biais de la plateforme « Moodle » de l'Université de Sherbrooke, qui comprend un portail d'échange destiné aux étudiants à la maîtrise en enseignement au secondaire. En tout, neuf enseignants âgés de 25 à 50 ans ont accepté de participer à l'étude. Ces derniers se regroupent dans quatre des cinq cheminements offerts par l'université : enseignement de l'anglais langue seconde, du français langue d'enseignement, des mathématiques et des sciences et technologies. Seul le cheminement en enseignement de l'univers social n'est donc pas représenté. Parmi ces cochercheurs, on dénombre trois hommes et six femmes. Deux cochercheurs font partie des enseignants de migration récente. Les cochercheurs travaillent actuellement dans cinq régions différentes

du Québec. Outre de la suppléance en début de carrière, les participants qui font toujours carrière en enseignement, enseignent tous dans leur domaine de formation.

#### 4. MÉTHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

L'entrevue non dirigée sous la forme de récits de vie (Fortin, 2016) est la méthode de collecte de données qui a été sélectionnée. Dans ce type d'entrevues, « les questions sont ouvertes et fournissent des données qualitatives » (Fortin, 2016, p.192), ce qui va de pair encore une fois avec une recherche de type heuristique. Il faut savoir que durant ce type d'entrevues, le chercheur évoque la situation « telle qu'il le perçoit » et c'est au chercheur d'en « dégager les significations » (Fortin, 2016, p.192). Par ailleurs, le récit de vie est indiqué dans une recherche de type phénoménologique, car cette dernière « favorise la compréhension, la conception, l'interprétation ou le sens que les personnes donnent à la situation à l'étude et qui est celle qu'elles vivent elles-mêmes. » (Ndoreraho, 2014, p.102) C'est donc de cette façon que les participants ont été interviewés. Un guide d'entretien avait été préparé<sup>1</sup>. Ce dernier n'était pas sous forme d'un canevas d'entrevue classique, avec des questions auxquelles devait répondre chaque personne participante. Ce choix a été fait pour éviter d'orienter, voire influencer le discours des participants. Le guide d'entrevue avait tout simplement le rôle d'aide mémoire quant au sens à donner aux thèmes qu'aborde notre recherche. Ce guide d'entrevue pouvait aider, au besoin, la chercheuse à relancer les participants sur ces thèmes pour avoir de plus ample éclaircissements. Chaque participante avait toujours une liberté d'expression. Les interviews ont été enregistrées mais non transcrites. La chercheuse a plutôt choisi de réécouter plusieurs fois les enregistrements et de relever les extraits dans les discours des participants sur chacune des cinq dimensions de l'insertion professionnelle (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013) ainsi que sur la dimension *conciliation travail-maîtrise*.

En ce qui a trait à l'éthique entourant la recherche, cette étude a été effectuée en respectant la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Université de Sherbrooke, 1989). À cet effet, le Guide d'autoévaluation (Université de Sherbrooke, 2008) produit par le Comité d'éthique de la recherche en

<sup>1</sup> Voir le guide d'entretien en annexe

éducations et sciences sociales a été utilisé. Tous les participants ont été informés de leur liberté de s'abstenir d'aborder certains sujets s'ils le jugeaient nécessaire. Ils étaient également au courant qu'ils ont même le droit de retirer ou d'ajouter des informations dans leur récit. La chercheuse s'est assurée de protéger la confidentialité des participants. Elle a utilisé un enregistreur vocal numérique non connecté à Internet. Toutes les données enregistrées ont été conservées sur l'ordinateur personnel de la chercheuse, protégé par un mot de passe. Seule la chercheuse avait accès à cet ordinateur. Lors de l'analyse des données, la chercheuse a attribué à chaque participant un code qui a servi à identifier l'auteur de chaque extrait relevé tout en préservant son identité. Enfin, la chercheuse s'est engagée à conserver les enregistrements originaux des entrevues jusqu'à un an après la date du dépôt final de l'essai. Après cette période, ces enregistrements seront effacés.

Par ailleurs, une fois les entrevues effectuées, l'analyse des données a été faite en s'inspirant des cinq étapes suivantes : plonger dans le matériel, extraire les énoncés significatifs, formuler des significations, identifier les thèmes et rédiger le récit phénoménologique (Gaudet et Robert, 2018). Dans la présente recherche l'analyse des récits des co-auteurs s'est faite en regard des six volets mentionnés. Pour chacun de ces volets, le récit de la chercheuse s'est joint à celui des participants.

## 5. CALENDRIER DE LA COLLECTE ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES

<b>Mois</b>	<b>Déroulement</b>
<b>Avril et mai 2019</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche et prise de contact avec les cochercheurs.</li> </ul>
<b>Juin à août 2019</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevues avec les cochercheurs</li> </ul>
<b>Septembre à décembre 2019</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des données et rédaction finale de l'essai.</li> </ul>

## QUATRIÈME CHAPITRE

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

La présente recherche avait pour but de mieux comprendre le processus d'insertion professionnelle des étudiants à la maîtrise qualifiante de l'Université de Sherbrooke. Cette recherche a pris assise dans la propre réalité de l'enseignante et de l'étudiante à la maîtrise qualifiante que je suis depuis 2012. En effet, lorsque j'ai débuté dans la profession, le « choc de la réalité » fut si intense que je m'étais promis, à cette époque, de lui donner un sens en tentant minimalement de documenter ce vécu si pénible lorsqu'il serait derrière moi. Sept ans plus tard, j'ai enfin eu accès à une stabilité d'emploi et à des conditions de travail que je considère comme étant moins pénibles, mais qui demeurent tout de même questionnables quant à leur lot de défis quotidiens. À cela s'ajoute la charge de travail reliée à cette formation de deuxième cycle menant à l'obtention du brevet d'enseignement qui m'accompagne depuis sept longues années.

Me voilà donc à l'étape ultime de cette formation en pédagogie, avec la présentation de cet essai. Deslauriers (1991, p.25) affirmait que « le chercheur doit avoir le sentiment d'avancer. Il doit lui sembler qu'il lui aurait manqué quelque chose s'il n'avait pas réalisé ce projet. Chercher c'est l'occasion de trouver, mais aussi de se trouver et de se connaître. » Pour ma part, c'est exactement dans cette optique que j'ai développé cette présente analyse.

#### 1. RÉSULTATS

Dans cette étude, ma propre expérience d'insertion professionnelle s'est jointe à celle de neuf participants, qui ont généreusement accepté de me dépendre leur insertion dans la

profession. Cette façon de procéder a permis d'accroître la validité de l'analyse. Les résultats sont présentés en six catégories. Nous avons retenu les cinq dimensions de l'insertion professionnelle suggérées par Mukamurera (2011), à savoir 1) l'intégration à l'emploi, 2) l'affectation spécifique et les conditions de la tâche, 3) la socialisation organisationnelle, 4) la professionnalité, 5) la dimension personnelle et psychologique. Après ces catégories, nous en avons créée une autre plus générale, la conciliation travail-maîtrise.

### **1.1 Intégration à l'emploi**

L'intégration à l'emploi des étudiants à la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke que j'ai rencontrés dans le cadre de cet essai revêt plusieurs visages. En effet, il y a ceux dont l'intégration à l'emploi coïncide avec le début de la maîtrise et ceux qui ont accédé à l'emploi d'enseignant avant de commencer la formation en pédagogie. C'est le cas de cinq des dix personnes faisant l'objet de cette analyse. Parmi celles-ci, on retrouve un enseignant d'un établissement privé à qui l'obtention du brevet d'enseignement a été demandée par la direction dans le but de régulariser son dossier. Il y a aussi un enseignant du milieu public qui a accédé à la profession en raison d'une pénurie de main-d'œuvre associée notamment à l'éloignement géographique, tout comme c'est le cas pour trois autres participants. Par ailleurs, cinq participants ont eu le parcours inverse, c'est-à-dire que l'inscription à la maîtrise qualifiante a été leur porte d'entrée vers la profession. Ces derniers ont en commun d'avoir eu un début que l'on pourrait qualifier de plus chaotique par les nombreuses difficultés rencontrées durant l'intégration ou en raison du fait qu'ils n'ont jamais accédé à la profession d'enseignant au secondaire tel que souhaité. Par exemple, l'un refusait de se voir contraint à débiter par de la suppléance si peu intéressante et si peu signifiante pour lui après avoir quitté une carrière spécifiquement pour accéder à un emploi lui permettant de faire une différence dans la vie des autres. Il s'est alors dirigé en formation professionnelle où l'accès à l'enseignement était plus rapide et les conditions de travail plus intéressantes à cause des diplômes professionnels qu'il possédait déjà. Pour un autre, c'est l'enseignement primaire qu'il a finalement sélectionné

après avoir été désappointé par son expérience au secondaire. De plus, c'est par la suppléance qu'a débuté la carrière de la moitié des cochercheurs.

Mon intégration à l'emploi rejoint celle de ces participants. Tout a débuté en 2012. Lettre d'acceptation à la maîtrise en poche et forte d'un désir à toute épreuve de faire carrière en enseignement au secondaire, j'ai débuté dans le domaine par le biais de la suppléance. À cette époque, j'étais confiante, énergique, capable d'adaptation et, surtout, reconnaissante de travailler, après avoir été dix années à la maison à m'occuper de mes trois filles. J'avais besoin de contribuer positivement à la société et j'avais la certitude que l'enseignement était l'avenue qui me permettrait de le faire. C'est pourquoi l'ampleur du défi ne me faisait pas peur. Ouverte à me déplacer et désireuse de travailler, j'ai eu accès à plusieurs types d'établissements : école privée, école multiethnique, école internationale, Centre Jeunesse, établissements où l'on retrouve des élèves qui présentent des troubles de comportement ou troubles du spectre de l'autisme, etc. À travers cela, j'étudiais les soirs, les fins de semaine et, si j'étais chanceuse, durant une rare suppléance « facile » qui me donnait l'impression de faire d'une pierre deux coups. J'avais en tête de réussir ce changement de carrière à tout prix et je mettais tous les efforts nécessaires pour y parvenir. Ainsi, j'acceptais les difficultés : précarité, suppléances difficiles, instabilité, etc.

Bref, la réalité de mon insertion l'insertion professionnelle et de celle des cochercheurs met en lumière une intégration à l'emploi difficile, sous le signe de la précarité et de l'instabilité. C'est le cas notamment pour la totalité de ceux qui n'étaient pas dans le milieu de l'enseignement avant de commencer la maîtrise qualifiante. Qu'en est-il alors de l'affectation spécifique et des conditions de la tâche des enseignants en maîtrise qualifiante ?

## **1.2 Affectation spécifique et conditions de la tâche**

Parmi les huit cochercheurs qui ont accédé à la profession et poursuivis dans le milieu de l'enseignement au secondaire, tel que mentionné, la totalité a vécu une intégration à l'emploi que l'on pourrait qualifier de laborieuse en raison de son caractère instable (tâche

et milieu) ou de sa charge de travail. Ceux qui ont accédé rapidement à une tâche se sont vus attribuer des groupes parmi les plus difficiles à gérer ou ont dû enseigner à plusieurs niveaux simultanément, nécessitant une charge de travail beaucoup plus lourde. « Je me couchais à des heures pas possibles », relate la participante 6. Et la participante 10 de dire : « On n'est pas reconnu pour tout le temps qu'on fait en réalité ». Quant à la participante 3, une enseignante de migration récente, elle a obtenu ses premiers contrats en enseignement dans une réserve amérindienne dans le Nord du Québec. La clientèle y était très difficile et elle enseignait sur quatre niveaux en même temps. De son côté, la participante 7 donnait quatre cours de science différents et aucun technicien en travaux pratiques n'avait été engagé dans son établissement. Elle devait alors ajouter à son horaire chargé, la gestion des laboratoires. Pour ce qui est de la participante 5, elle a aussi débuté en enseignement avec les tâches restantes qui étaient, selon ses dires, très complexes. Heureusement, tous ces enseignants ont obtenu des contrats en lien avec leur domaine de formation.

Ma réalité professionnelle quant à l'affectation spécifique et aux conditions de la tâche est semblable à celle de mes collègues. J'ai en fait obtenu mon premier contrat en 2014, soit deux ans après avoir débuté dans le milieu de l'enseignement par de la suppléance. Toutefois, ce contrat n'était pas dans mon domaine d'étude et la classe était complètement dysfonctionnelle. Je n'avais aucun matériel, aucune expérience à « faire la classe », mais ma force de caractère, ma motivation et mon entêtement m'ont permis de faire face à la musique. J'ai par contre perdu quelques plumes, car cette expérience a été énergivore. En effet, j'étais constamment à la limite de mes capacités physiques et psychologiques. Par la suite, plusieurs contrats dans des milieux différents et dans des matières différentes se sont enchaînés. Malgré mes efforts, j'avais un grand sentiment d'inefficacité personnelle et j'en venais souvent à penser que c'était moi « le problème ». Qui plus est, je ne voulais pas que cette incompétence soit perçue si bien que j'avais tendance à m'isoler plutôt qu'à demander de l'aide. Cet enfermement et la grande solitude que je ressentais, étaient-ils aussi causés par ma nature introvertie ? Qu'à cela ne tienne, j'étais timide et isolée, ce qui complexifiait mon insertion professionnelle.



L'affectation et les conditions de la tâche sont des aspects particulièrement pénibles à vivre pour les enseignants novices lors de leur insertion professionnelle. À ce sujet, la participante 4 déclare : « C'est comme si l'on demandait aux jeunes chirurgiens de commencer dans la profession étant responsable des chirurgies les plus lourdes. Cela n'a aucun sens ! » Pour elle, il apparaît pertinent de réfléchir aux diverses responsabilités données aux enseignants sans expérience et aux conditions dans lesquelles ils exercent leurs tâches enseignantes. Qu'en est-il de la socialisation organisationnelle lors de l'insertion professionnelle ?

### **1.3 Socialisation organisationnelle**

La majorité des participants ont déploré un manque de soutien dans le milieu de travail. « C'était beaucoup : 'Débrouille-toi !' », exprime la participante 5. « Je me sentais submergée par la tâche et j'avais l'impression que les collègues et la direction ne voyaient pas ma détresse », affirme la participante 4. Avec l'ampleur de la tâche et l'adaptation à un nouveau milieu de travail, le nouvel enseignant a plus que besoin de support. Or, ce soutien n'est pas toujours optimal et il est très variable d'un milieu à l'autre. Les directions, dont l'emploi du temps est fort chargé, ne semblent pas non plus être disponibles et outillées pour soutenir adéquatement les enseignants novices. Ainsi, le soutien dépend souvent uniquement de la bonne volonté de collègues qui accepteront de vous « prendre sous leurs ailes ». Ainsi, un élément facilitant par rapport à la socialisation organisationnelle professionnelle est la connaissance antérieure du milieu de travail ou une facilité naturelle à entrer en contact avec les autres et à demander de l'aide. En effet, les participants pour qui l'insertion, par rapport à la socialisation organisationnelle, s'est le mieux déroulée sont ceux qui ont intégré leur ancienne école secondaire ou qui se sont insérés dans un milieu dans lequel ils connaissaient déjà des gens. En outre, il faut mentionner que les participants s'entendent tous pour dire que le soutien des pairs est essentiel afin d'avoir une expérience d'insertion professionnelle positive. Par ailleurs, l'insertion professionnelle en enseignement au secondaire nécessite une bonne dose de

débrouillardise parce que les organisations scolaires semblent mettre en place très peu de mesures visant à faciliter l'intégration de ses nouveaux enseignants. Effectivement, aucun participant n'a eu accès à un programme de soutien professionnel. De plus, les participants ont tous dû intégrer plusieurs organisations scolaires différentes durant leurs premières années d'enseignement, ce qui ne facilite en rien l'insertion professionnelle.

Personnellement, j'ai reçu très peu de support durant mes années d'insertion professionnelle et avec du recul, je suis en mesure d'affirmer que la collaboration est l'une des seules façons de s'épanouir actuellement en enseignement, et ce, encore plus en début de carrière. Par ailleurs, ma débrouillardise a été salutaire durant ces années d'instabilité en me permettant de trouver seule des solutions aux divers obstacles d'ordre technologique, bureaucratique, pédagogique ou relationnel qui se trouvaient sur ma route. De plus, dans certains milieux, il semblait clairement y avoir des « clans » déjà bien implantés, rendant le milieu hermétique. Qu'à cela ne tienne, j'étais tellement submergée par mon quotidien chargé que, de toute façon, je manquais de temps pour m'intégrer dans mon milieu de travail. J'aurais souhaité un allègement de tâche associé à un quelconque programme d'insertion professionnelle afin de m'insérer adéquatement en emploi. Ceci nous amène à parler de l'adaptation et de la maîtrise de notre rôle professionnel, c'est-à-dire notre professionnalité, mes collègues participants et moi, lors de la période de l'insertion professionnelle.

#### **1.4 Professionnalité**

L'acquisition des compétences pédagogiques et didactiques s'est faite « sur le terrain » pour tous les participants rencontrés puisque leur formation initiale n'était évidemment pas en enseignement et qu'ils n'ont pas fait de formation pratique avant de mettre le pied dans une classe. Pour l'ensemble de ces derniers, des lacunes reliées à la professionnalité ont été remarquées et ont rendu l'insertion professionnelle plus difficile : « J'étais incapable de gérer les classes de plus jeunes. J'avais l'impression de ne pas avoir d'outils », avoua la participante 8 lors de son entretien. Effectivement, qu'il s'agisse de difficultés en gestion de classe, en évaluation ou avec la prise en compte des besoins particuliers des élèves, il s'avère que tous ont dû travailler très fort et utiliser beaucoup de

leurs ressources internes afin de développer un sentiment de compétence et d'efficacité professionnelle. Plusieurs ont d'ailleurs avoué avoir eu longtemps un syndrome de l'imposteur au niveau professionnel en raison de leurs apprentissages autodidactes. Ceci étant dit, tous ceux qui ont persévéré dans le domaine ont en commun l'un ou plusieurs des facteurs facilitants suivants : expériences personnelles diverses, expériences professionnelles connexes, provenance d'un milieu d'enseignants et compétences disciplinaires très développés. Pour la participante 7, c'est sa personnalité forte et son passé professionnel dans le milieu touristique qui ont facilité sa gestion de classe et permis de donner un « effet *wow* » à son enseignement. Par ailleurs, le participant 2 avait « baigné dedans » depuis toujours en raison de ses deux parents enseignants et du fait qu'il avait travaillé auparavant dix ans en service de garde. Enfin, pour le participant 1, hyper qualifié dans le domaine d'enseignement dans lequel il souhaitait se restreindre sous peine de moins travailler, la professionnalité était facilitée par ses compétences disciplinaires qui « impressionnaient » les élèves et par le fait qu'il acceptait d'avouer ses lacunes devant les élèves : « Je ne sais pas comment gérer cette situation, on va essayer d'y arriver ensemble. » En somme, ces exemples montrent à quel point l'enseignant sans formation initiale doit savoir puiser dans ses ressources personnelles préalablement bien garnies afin de surmonter le défi de l'enseignement au secondaire.

D'autre part, pour ceux dont le début de la maîtrise en enseignement a été en concomitance avec les premiers contrats, il s'avère qu'ils ne se sont pas considérés plus outillés que les autres pour faire face au défi de l'enseignement au secondaire. « Encore aujourd'hui, avec un seul cours en gestion de classe, je ne me sens pas assez armée pour faire face aux réalités actuelles », dit le participant 4 à ce sujet. De façon générale, il a été possible de constater que les aptitudes des nouveaux enseignants par rapport à cette dimension de l'insertion professionnelle sont très variables et qu'elles sont grandement influencées par les compétences personnelles de ces derniers ainsi que par leur passé d'élève. La participante 2 a affirmé à cet effet : « C'est lorsque j'ai fait certains cours de maîtrise et des lectures que je me suis rendu compte qu'instinctivement, je faisais la bonne affaire. » Dans le même ordre d'idées, la participante 7 a affirmé : « Suite à mes cours, je me suis rendu compte que j'étais pédagogue sans le savoir ».

En résumé, il semble clair que les personnes qui débutent dans la profession sans formation initiale en enseignement doivent pouvoir compter sur un bagage personnel bien étoffé afin de relever les divers défis de la professionnalité. Enfin, il est important de relever que le « choc de la réalité » a été soulevé par deux participants, et ce, par rapport à la professionnalité. Pour la participante 7 par exemple, il a été vécu difficile de ne pas pouvoir être « la prof cool » qu'elle espérait devenir. En effet, son contexte d'insertion professionnelle faisait en sorte qu'elle n'avait pas les conditions propices pour mettre en applications le socioconstructivisme dans des situations d'enseignement attrayantes pour l'apprenant. Elle devait souvent se contraindre à « aller à l'essentiel » et à se tourner vers l'enseignement magistral.

De mon côté, il est clair que je n'aurais jamais été capable d'intégrer le milieu de l'enseignement actuel si je n'avais pas été une mère de trois enfants en plus d'avoir plusieurs expériences de vie en raison de ma trentaine bien avancée. Par ailleurs, j'aurais tant eu besoin d'être outillée, entre autres en gestion de classe puisqu'à un rythme d'un ou deux cours par session, les connaissances théoriques se développaient moins vite que l'expérience.

### **1.5 Dimension personnelle et psychologique**

Tout comme la dimension de la professionnalité, il appert que cet aspect de l'insertion professionnelle est fortement modulé par la personnalité, le vécu et les particularités de l'enseignant novice. Dans le cas de la participante 3 par exemple, c'est son courage et sa force de caractère qui l'ont fait persévérer, et ce, malgré les difficultés supplémentaires associées à une migration récente : « Je ne parlais pas français au départ. Je me suis donnée à 100% et même un peu plus pour connaître le système, pour apprendre. » Cette dernière s'est même expatriée dans le nord du Québec pour avoir une stabilité d'emploi, laissant derrière elle sa famille durant la semaine.

Par ailleurs, pour la quasi-totalité des enseignants rencontrés, l'insertion a été extrêmement difficile au niveau personnel et psychologique. Le participant 2 est le seul pour qui cette période n'a pas été problématique en raison d'une personnalité en accord avec les besoins de la tâche et d'une vie personnelle peu chargée qui laissait le champ libre à sa vie professionnelle. Pour les autres, cette période particulièrement stressante et occupée a eu des impacts négatifs. La participante 7 par exemple s'est épuisée à la tâche : « Je pleurais en me levant le matin, je n'avais pas le goût d'aller travailler. » Quant à la participante 5, elle va dans le même sens en affirmant : « J'ai beaucoup appris au début dans la profession, mais je ne le referais plus. C'était tellement énergivore. » À cet effet, la participante 10 affirme : « Il faut se mettre des limites parce qu'on se brûle facilement. » Enfin, la participante 4 a vécu l'expérience comme un « marathon sans fin et sans préparation » à l'intérieur duquel elle a eu besoin d'une grande force intérieure pour ne pas délaissier la profession en profonde détresse : « Je manquais d'outils et j'ai eu parfois l'impression d'être laissée seule dans la fosse aux lions ». Une période de vie qu'elle ne souhaite à personne et qu'elle ne referait plus.

Mon expérience personnelle par rapport à cette dimension personnelle et psychologique de l'insertion professionnelle rejoint celle des participants. Je dirais que ma nature persévérante a fait en sorte que je continuais de foncer la tête baissée, tel un automate. Durant ces années, j'ai fait deux marathons de 42.2 km de course à pied, ce qui m'a permis de développer une confiance et des qualités personnelles qui m'aidaient à m'accrocher malgré les difficultés. Professionnellement, j'avais malgré tout l'impression de vivre un marathon sans fin à une vitesse que j'arrivais difficilement à tenir. Je me cramponnais à de petites victoires, c'est-à-dire à ces élèves pour qui j'avais fait une réelle différence. Le soir, souvent après avoir pleuré durant le chemin du retour, j'arrivais à la maison exténuée et remplie de questionnements : « Qu'est-ce que je pourrais faire de mieux ? » « Est-ce mon attitude le problème ? » « Comment vais-je faire pour continuer ? » Malgré tout, je me devais de garder la tête haute pour mes enfants et je n'avais pas le choix d'étudier sans quoi je perdrais mon autorisation d'enseigner. Ce qui est malheureux, c'est que j'ai toujours adoré apprendre et étudier, mais dans un tel contexte, je n'arrivais plus à y prendre plaisir. Lorsque l'été arrivait, j'en avais pour plusieurs semaines avant de me

remettre et de débiter les véritables vacances et la plupart du temps, je n'avais pas été capable de profiter de ce répit professionnel pour avancer dans le volet académique. Durant toutes ces années, j'ai eu l'impression d'être partout à la fois sans avoir la chance de me poser et de bien faire les choses. Je me sentais étouffée par mes multiples tâches professionnelles et je n'avais pas l'impression d'être une bonne enseignante, également trop prise par mes autres obligations. Durant mon parcours, je me suis « payée » des allègements en optant quelques fois durant pour des contrats de moins de 80%. C'était pour moi la seule façon d'y arriver en tenant compte de ma vie familiale, et ce, malgré le fait que je devais vivre avec une diminution de salaire notable. En plus de cela, j'avais évidemment des frais de scolarité à déboursier, inhérents à ma formation universitaire prolongée. Rien pour faciliter l'existence. À travers ce périlleux parcours, j'ai vu des élèves passer, ma jeunesse filer, mes enfants grandir, mon couple éclater, mes économies s'envoler et ma motivation s'étioler. C'est malheureux, mais si j'avais su, j'aurais choisi un chemin mieux pavé.

Il semble alors qu'il faut aimer profondément la profession pour rester à travers vents et marées et c'est précisément ce qui a été constaté de la part des participants. En effet, ceux qui semblent le mieux s'adapter à l'expérience malgré les difficultés sont ceux qui enseignent par passion. « Je ne me vois pas faire autre chose », dit la participante 8. Même son de cloche du côté du participant 1: « Quand j'enseigne, je suis dans le *flow*. » Quant au participant 2, il résume bien la situation en disant : « Il faut l'avoir un peu dans le sang. » Dans le même sens, la participante 4 affirme : « Enseigner, c'est donner un peu de son cœur chaque jour. On ne peut le faire que pour les bonnes raisons. »

### **1.6 Insertion professionnelle des enseignants au secondaire : le cas particulier de l'étudiant à la maîtrise qualifiante de l'Université de Sherbrooke**

À la lumière de ce qui a été écrit précédemment, il est possible de corroborer le fait que l'insertion professionnelle en enseignement est un concept polysémique et multidimensionnel (Martineau, 2014) particulièrement ardu pour l'enseignant novice. Or, lorsqu'on ajoute une formation de niveau supérieur en concomitance, il devient évident que le défi s'en voit complexifié. C'est ce qui a été observé chez les participants, et ce,

surtout en raison de la charge de travail supplémentaire qu'impose une formation universitaire de deuxième cycle. « Je n'ai plus de vie, mes amis ne m'appellent plus », résume la participante 7 pour qui, selon elle, le fait de ne pas avoir de famille dans cette période a été salutaire par la charge supplémentaire que cela aurait apporté. À cet égard, il faut noter que les participants qui ont le mieux vécu la conciliation travail-maîtrise n'avaient pas de vie de famille à ajouter à l'équation et tous s'entendent pour dire qu'un seul cours par session est de mise. Mon expérience personnelle semble bien corroborer cela. En effet, si je me compare aux autres participants, il s'avère qu'un facteur complexifiant mon parcours est présent dans ma vie, soit une vie familiale chargée bien remplie avec trois enfants et trois beaux-enfants. C'est ainsi que je n'ai aucune minute de répit. En conséquence, suite à des conflits particulièrement éprouvants avec des élèves ayant des troubles de l'opposition, j'ai été forcée d'être en arrêt de travail. Avec une carapace déjà écorchée par la fatigue, ces impolitesse graves et la gestion de ces situations « de crise » sont venues à bout de ce qu'il me restait d'énergie. J'ai donc abandonné mes élèves et mes collègues, non sans culpabilité, afin de me reposer et avoir l'énergie pour terminer l'année scolaire.

Par ailleurs, malgré des conditions idéales, la participante 10 remarque : « Durant l'année scolaire, je suis pas mal tout le temps dans le jus. » Il s'avère à cet effet qu'une bonne gestion du temps est essentielle. Par ailleurs, pour plusieurs participants (3, 4 et 7), le travail d'équipe universitaire a constitué un élément difficile à gérer en raison de la difficulté à arrimer les horaires de chacun.

De plus, plusieurs ont opté pour une diminution de tâche durant certaines périodes de cette formation étendue sur plusieurs années. Cela met en relief que l'aspect financier peut assombrir un portrait déjà peu reluisant puisque l'enseignant novice et étudiant à la maîtrise doit notamment jongler avec précarité, baisse de salaire et frais de scolarité. Ceci a été le cas pour moi aussi.

Finalement, il s'avère qu'en fin de compte, la majorité retire du positif de cette formation : « Je pouvais appliquer ce que j'apprenais directement le lendemain » a exprimé

la participante 5. Cependant, elle a tout de même voulu spécifier que « le module de recherche m'apportait moins au quotidien ». En effet, le développement des compétences disciplinaires semble plus se faire par l'expérimentation et par le biais du module de cours. À ce sujet, la participante 4 se questionne aussi sur le bien-fondé du modèle de recherche dans un contexte où, notamment, l'enseignant en formation n'a pas encore de recul face à sa profession. En somme, tous s'entendent pour dire que cette formation laissera des éléments bénéfiques sur son passage bien qu'elle ait été pénible à concilier avec une insertion professionnelle déjà périlleuse en elle-même. Après avoir présenté les résultats des données des entrevues associées à mon expérience d'insertion professionnelle, quel est le constat à faire par rapport à la littérature existante au sujet de l'insertion professionnelle ?

## 2. DISCUSSION

Cet essai avait comme objectif général de comprendre le vécu de l'insertion professionnelle des enseignants qui sont à la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke. Cette visée a été segmentée selon les deux objectifs spécifiques suivants :

- 1) Comprendre le vécu des enseignants de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke à travers les différentes dimensions de l'insertion professionnelle.
- 2) Comprendre les défis particuliers de l'insertion professionnelle des enseignants de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke.

La discussion qui suit constitue un retour sur ces deux objectifs spécifiques afin de dégager ce qui ressort de cette étude.

### **2.1 Vécu des enseignants de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke à travers les différentes dimensions de l'insertion professionnelle**

Comme c'est le cas pour les autres enseignants en insertion professionnelle, les résultats de l'étude réalisée montrent des conditions d'accès à la profession enseignante difficiles pour ces enseignants à la maîtrise qualifiante. Ces conditions permettent



notamment de comprendre le « fort taux de décrochage » des enseignants. (Martineau, Mukamurera *et al.*, 2013b, p. 2). D'ailleurs, le taux de décrochage de nos participants, soit 2 personnes sur un total de 10, est comparable à celui qui est connu au sein de la population générale des enseignants en insertion professionnelle, c'est-à-dire 15 à 20% dans les cinq premières années (Mukamurera *et al.*, 2008). Il apparaît également que le début en enseignement au secondaire est chaotique et se fait sous le signe de la précarité pour la majorité des enseignants novices. Les participants ont en effet décrit un contexte de travail difficile qui va de pair avec ce qui a été soulevé par Mukamurera et ses collègues :

« La plupart des nouveaux enseignants vivent les premières années de leur carrière sous le mode de la survie professionnelle, en devant gérer tant bien que mal un stress intense résultant d'une tâche dont ils ne parviennent pas à contrôler les limites ni les conditions et qui finit, dans bien des cas, par les laisser frustrés, épuisés, voire désemparés devant tout ce qu'il leur reste à faire. La charge de travail perçue semble dépasser significativement le temps de travail prescrit et cela donne le sentiment d'un travail lourd, chronophage, énergivore et mal reconnu. »  
(Mukamurera *et al.*, 2019. p. 25)

De plus, la complexité de la tâche associée au manque d'expérience qui a été soulevé par les participants vient confirmer ce paradoxe que peut vivre un enseignant en insertion professionnelle. En effet, l'enseignant en insertion professionnelle est « supposé exploiter sa pleine compétence en enseignement, alors qu'elle est justement en période de construction ». (Martineau *et al.*, 2013. p.12) Effectivement, « en enseignement, le débutant reçoit la même tâche que le chevronné et parfois même une tâche plus complexe et en plus, dans certains cas, dans de mauvaises conditions (Curtis, 2005 ; Bonura, 2003 ; Cossette, 1999 cités par Ndoreraho et Martineau, 2006, p. 2). Naturellement, cela ajoute à l'ampleur et à la complexité de la tâche. Malheureusement, c'est cet empilement d'enjeux hétéroclites qui semble être en cause dans le désarroi et le découragement remarqués chez les enseignants novices rencontrés, car ceux-ci « sont souvent exposés simultanément ou du moins successivement à plusieurs de ces conditions difficiles dont l'effet cumulatif peut s'avérer particulièrement néfaste. » (Mukamurera *et al.*, 2019, p. 23)

Concernant la socialisation organisationnelle, il semble que la majorité des chercheurs auraient bénéficié d'un meilleur accompagnement lors de l'arrivée dans une nouvelle organisation. Malheureusement, aucun n'a mentionné avoir été convié à participer à un programme d'insertion professionnelle (PIP). Comment se fait-il que « la diversité des mesures offertes » (Leroux, Mukamurera, 2013, p.25) relatée dans la littérature n'ait pas été remarquée chez les participants à notre étude? Par ailleurs, la direction n'a jamais été mentionnée comme étant un facteur facilitant l'insertion professionnelle. Or, « le rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle est particulièrement important afin de faciliter l'intégration des enseignants novices dans leur nouveau milieu de travail et de favoriser la rétention de ce nouveau personnel enseignant. » (Vallerand et Martineau, 2006. p. 5)

En fait, c'est plutôt grâce à leur débrouillardise ou à leurs capacités à demander de l'aide et à entrer en relation que les participants ont réussi à s'intégrer dans les divers milieux où ils ont travaillé. Ainsi, l'insertion professionnelle a été plus facile pour ceux qui connaissaient déjà certains collègues en place ou qui avaient une facilité à entrer en relation. À cet effet, il est intéressant de mentionner que ce sont surtout les collègues qui ont été mentionnés comme étant source de soutien. Par ailleurs, ce soutien est évidemment très variable en fonction du milieu de travail. En effet, certains milieux étaient plus hermétiques que d'autres et l'existence de « clans » y était remarquée. Évidemment, la réalité de l'enseignant novice faisant en sorte qu'il demeure rarement dans le même milieu deux années de suite, ne favorise en rien son insertion (Ndoreraho, 2014).

Par ailleurs, l'analyse a fait ressortir les incidences positives des compétences personnelles et des forces de caractère dans la capacité à relever les divers défis liés à l'insertion professionnelle en enseignement au secondaire. En effet, les participants qui ont perduré dans le domaine avaient tous en commun d'avoir un ou plusieurs des facteurs facilitants suivants : expériences antérieures en lien avec l'enseignement, qualités humaines remarquables (grande capacité d'adaptation, persévérance, courage, etc.) ou une passion notable pour l'enseignement. Il convient ici de se demander si l'ampleur du défi ne se remarque pas dans les caractéristiques peu communes de ceux qui arrivent à demeurer

dans la profession. Est-ce que l'enseignement serait toujours une vocation en 2019 comme on aimait le dire jadis ? La littérature soutient que « l'élément central du bien-être en enseignement est alimenté par cinq forces de caractère prédominantes : la bienveillance, l'amour, la persévérance, l'autorégulation et la créativité. » (Peterson et Seligman, 2004) Chez les participants, ces qualités étaient bien présentes. Qui plus est, ils avaient tous en commun d'avoir à cœur la réussite de leurs élèves. Cette conclusion va de pair avec les résultats d'études comme celles de Ndoreraho (2014) qui confirme que « l'écoute et le service de soutien envers la réussite des élèves sont les premières sources de l'engagement professionnel tant chez les enseignantes que chez les enseignants québécois du secondaire interviewés. » (Ndoreraho, 2014. p. 231). Par contre, l'engagement professionnel et le dévouement peuvent devenir lourds à porter. Plusieurs se sont vus submergés par l'ampleur du travail, ce qui a eu des impacts négatifs notamment au niveau personnel et psychologique. Ces éléments seront traités dans le point suivant puisque l'étudiant à la maîtrise est encore plus sujet à des problématiques en lien avec une surcharge de travail.

## **2.2 Les défis particuliers de l'insertion professionnelle des enseignants de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke**

La littérature fait souvent mention du « modèle multidimensionnel » (Mukamurera et al, 2013b. p.15) de la phase d'insertion professionnelle en enseignement. Sa complexité a également été mise maintes fois en lumière. Or, la réalité de l'étudiant à la maîtrise en insertion professionnelle est d'autant plus préoccupante et singulière par la charge de travail supplémentaire qu'elle impose, et ce, sur une longue période. Cet enseignant-étudiant, dont l'horaire est fort chargé, manque de temps et d'énergie, par exemple, pour s'engager dans son insertion professionnelle. Pourtant:

« Le soutien aux enseignants débutants ainsi que l'amélioration de leurs conditions de travail semblent alors constituer des voies prometteuses afin d'assurer la qualité du travail auprès des élèves, de faciliter le développement professionnel, de préserver la santé et d'améliorer la rétention de la relève enseignante. » (Mukamurera, Sawsen et Tardif, 2019. p.25)

Par ailleurs, il apparaît que les besoins de soutien aux enseignants novices sont de nature plurielle : « la socialisation organisationnelle, la gestion de classe, la gestion des

apprentissages, la différenciation pédagogique et le volet personnel et psychologique. » (Mukamurera, Lakhal et Tardif, 2019, p. 5). Or, ce type d'aide, par l'entremise de PIP, ne semble pas parvenir et être adéquat à l'enseignant à la maîtrise. Pourtant, cela comblerait possiblement des lacunes professionnelles immanentes à ce type de formation. Il serait donc approprié de voir comment modifier les PIP actuellement offerts pour qu'ils répondent plus spécifiquement aux besoins de l'enseignant-étudiant.

En somme, la pénibilité de cette période chez les participants a été clairement mise en évidence et les conséquences nombreuses et variées qui en résultent. Sachant que « Les problèmes rencontrés en début de carrière peuvent entraîner des conséquences importantes sur la vie personnelle et professionnelle des enseignants débutants, mais aussi sur la qualité de l'enseignement et la persévérance dans la profession. » (Mukamurera *et al.*, 2013. p. 14), il importe de se questionner sur la réalité propre aux enseignants-étudiants et aux impacts de cette insertion tumultueuse. À ce jour, aucun écrit ne lève le voile sur l'insertion professionnelle de cette catégorie d'enseignants novices. Pourtant, outre la charge de travail colossale et les difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle, ces derniers doivent jongler avec plusieurs autres dédales associés à une formation de deuxième cycle venant complexifier leur quotidien. Dans une optique de soutien à la profession enseignante et en tenant compte de la pénurie actuelle d'enseignants, augmentant l'hétérogénéité des visages de la profession, il serait intéressant de se questionner sur l'adéquation des formations offertes à ces enseignants. Personnellement, j'ai eu envie plusieurs fois de décrier haut et fort cette réalité que je trouvais quasi inhumaine. Cet état qu'était le mien, je l'ai reconnu dans les écrits par la suite : « Ce manque ou cette impossibilité de tout assumer pleinement avec la satisfaction du devoir accompli se traduit subjectivement par une impression de lourdeur, d'intensification et de pénibilité de la tâche et cette impression peut provoquer et provoque effectivement chez certains enseignants un sentiment de frustration, d'épuisement, sinon même de la souffrance et une remise en question du projet professionnel. » (Mukamurera *et al.*, 2019. p. 23) Cette remise en question, j'ai l'ai eu maintes fois. Au sujet de l'abandon de la profession enseignante, Desmeules et Hamel (2018, p.32) soutiennent que « ce n'est pas le manque de compétence du novice qui l'amène à décrocher, mais bien les conditions de travail dans la profession,

particulièrement les conditions d'entrée difficiles (précarité, nature de l'emploi, etc.) » Ça semble être le cas chez les enseignants à la maîtrise qualifiante.

L'enseignant en maîtrise doit commencer en enseignement sans formation puisqu'il a accès à l'emploi dès qu'il entame sa première session à la maîtrise. À l'Université de Sherbrooke, cette formation comptabilise 60 crédits d'activités pédagogiques qui doivent évidemment être exécutées en concomitance avec le travail d'enseignant sous peine de perdre son autorisation d'enseigner. Cela fait en sorte qu'une bonne partie, voire même la totalité de l'insertion professionnelle est vécue dans un contexte de travail-étude. Ainsi, à la complexité de la tâche enseignante s'ajoute une charge de travail supplémentaire reliée aux études. En sachant que le milieu de l'enseignement au secondaire est difficile même pour les enseignants les plus expérimentés ou les novices déjà bien formés en amont qui n'ont pas à concilier des études, nul doute que l'enseignant à la maîtrise en enseignement est plus sujet à se sentir ignare dans le rôle qui lui est confié. Halford dans Hensley (2002, p.3) désignait l'enseignement comme « la profession qui dévore ses jeunes », ce qui en dit long sur le caractère ardu de l'insertion professionnelle de l'enseignant-étudiant à la maîtrise en enseignement.

## **CONCLUSION**

Depuis sept ans, je suis à la fois confrontée et témoin de l'intérieur de tout ce qu'on entend actuellement au sujet de la profession enseignante au Québec et je suis d'accord pour dépeindre un milieu qui fait actuellement face à de nombreuses difficultés. Depuis sept ans, je tente de m'insérer dans cette exigeante profession avec l'impression de

manquer d'outils et de soutien. Depuis sept ans, je suis en équilibre précaire, tout comme les collaborateurs à cette étude, à propos d'un quelconque pan de leur vie. Depuis sept ans, je cours après mon temps avec un sentiment d'inefficacité, papillonnant d'efforts ici et là dans toutes les sphères de ma vie, sans jamais pouvoir me poser pour prendre du recul et être pleinement satisfaite du travail accompli. Cette réalité, ma réalité, c'est celle d'une enseignante au secondaire qui doit combiner une formation universitaire de deuxième cycle en plus d'une vie personnelle bien remplie. Voulant donner un sens à cette période chaotique de ma vie, j'en ai fait l'objet de ce présent essai. De façon plus précise, cette étude avait comme objectifs de comprendre le vécu des étudiants à la maîtrise en enseignement à travers les cinq dimensions de l'insertion professionnelle et de soulever les défis particuliers de ces enseignants-étudiants. Il en ressort les faits suivants :

- Le vécu de l'enseignant étudiant à la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke est peu connu et aucune littérature scientifique à notre connaissance ne fait mention de l'insertion professionnelle de ces enseignants sans formation initiale en enseignement.
- L'enseignement au secondaire est actuellement une profession d'une telle exigence qu'elle engendre un équilibre fragile chez l'enseignant en poste. En effet, dès qu'une composante se complexifie ou se désorganise (difficulté en gestion de classe, problèmes familiaux, ajouts à la tâche, etc.), il devient très difficile de maintenir le cap sans conséquence sur la santé de l'enseignant ou sur ses compétences professionnelles. En ce sens, une formation en enseignement telle que la maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke vécue simultanément et sur une longue période de temps vient contribuer à fragiliser cet équilibre déjà instable.
- La surcharge de travail et le manque de temps sont des éléments communs à tous les enseignants/étudiants rencontrés. Pour ceux qui doivent y combiner une vie personnelle bien remplie, le défi est encore plus grand et certains ont dû faire des choix déchirants pour réussir à concilier cette double tâche ou encore, ils ont fait face à des situations d'épuisement et de désengagement professionnel.

- Ce sont les forces de caractère ou les expériences personnelles de l'étudiant /enseignant qui font en sorte qu'il est capable de passer au travers de cette insertion professionnelle particulièrement exigeante en raison de ce double emploi du temps. Ce sont aussi ceux dont l'enseignement est une passion et qui sont nourris par leur rôle de soutien auprès d'adultes en devenir.

Par ailleurs, dans le but d'amoindrir les difficultés d'insertion des futurs étudiants à la maîtrise, il appert que certains éléments méritent d'être soulevés. D'abord, il importe de se questionner sur la nécessité de ce type de formation de deuxième cycle comptabilisant 60 crédits. En regard des études de deuxième cycle, la Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke indique sur son site internet que « Les maîtrises sont des programmes de 45 crédits (ou exceptionnellement 60 crédits) axés sur la poursuite d'une spécialisation poussée ou d'une formation en recherche. » Il convient ici de se demander si ce type de formation est approprié pour un enseignant qui ne détient aucune compétence professionnelle en débutant dans la profession. En effet, l'enseignant sans formation initiale voit son expérience professionnelle se bâtir sur des compétences professionnelles en développement. Comment peut-il être apte et dans des dispositions adéquates pour faire une formation axée sur la poursuite d'une spécialisation et en retirer des bénéfices dans son quotidien d'enseignant ? De plus, une formation chronophage contribue à maintenir l'étudiant dans une plus longue période d'instabilité financière et psychologique. En ce sens, nous recommandons de revoir le type de formation offert aux enseignants sans formation initiale.

Qui plus est, un allègement de tâche devrait être offert à l'enseignant-étudiant durant ses années d'étude afin d'éviter que ce dernier ne se sente dépassé par l'ampleur de la tâche et aussi, pour minimiser les problématiques associées à l'épuisement et au désengagement professionnel. En outre, cela permettrait aussi à ce type d'enseignant d'avoir du temps pour s'investir notamment dans une démarche de soutien à l'insertion professionnelle.



Concernant les PIP, il faut savoir que la littérature ne mentionne pas, à ce jour, le caractère particulier de l'insertion professionnelle des étudiants à la maîtrise si bien que cette réalité n'est pas prise en compte dans ce type de programme. Il serait pourtant pertinent que les PIP soient aussi adaptés à la réalité des enseignants sans formation initiale et qu'ils soient plus présents dans les différents milieux scolaires en étant offerts systématiquement à tous les enseignants débutants. Mukamurera *et al.* (2013) mettent en évidence certaines lacunes dans les PIP qui, résolues, viendraient soutenir grandement les enseignants à la maîtrise :

« On peut toutefois déplorer le fait que les programmes n'incluent pas de réduction de la tâche (avec plein salaire) pour les novices et le peu de préoccupations spécifiques en rapport avec l'insertion en emploi et la qualité des tâches assignées aux enseignants débutants dont font preuve les acteurs du milieu scolaire. » (Mukamurera *et al.*, 2013. p.28)

Au terme de cette réflexion, il demeure clair que peu importe les moyens, il s'avère important de soutenir l'enseignant novice durant la périlleuse phase de l'insertion professionnelle. En raison de ses défis particuliers et du fait qu'elle a été peu étudiée, l'insertion professionnelle de l'enseignant à la maîtrise en enseignement de l'Université de Sherbrooke mérite d'autant plus qu'on s'y attarde dans le futur. Il serait également pertinent dans un avenir rapproché, que d'autres formations en pédagogie de deuxième cycle fassent l'objet d'analyse semblable et soient comparées dans le but d'obtenir un portrait encore plus précis des enjeux vécus par ces enseignants-étudiants. Cela viendrait compléter la présente recherche et peut-être apporter un éclairage supplémentaire en regard du soutien spécifique à offrir à ces enseignants et à l'adéquation de ce type de formation.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CNIPE. (2018) Site du Carrefour National de l'insertion Professionnelle en Enseignement. Site téléaccessible à l'adresse : <http://cnipe.cslaval.qc.ca/>

CSMV, Syndicat de Champlain. (2017) *Programme d'insertion professionnelle personnel enseignant*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.syndicatchamplain.com/wp-content/uploads/2018/01/Programme\\_insertion\\_prof\\_ens\\_officiel\\_2017-2018.pdf](http://www.syndicatchamplain.com/wp-content/uploads/2018/01/Programme_insertion_prof_ens_officiel_2017-2018.pdf)

Cobière, M. et Larivière, N. (2014) *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <https://ebookcentral.proquest.com/lib/usherbrookemgh-ebooks/detail.action?docID=3293623>

Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). *Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance*. Formation et profession, 25(3), 19-35.

Dumoulin, M-J. (2012) *Comprendre et voir autrement l'insertion professionnelle*. Education Canada. p. 14-17. Document téléaccessible à l'adresse : <https://www.edcan.ca/articles/comprendre-et-voir-autrement-linsertion-professionnelle/?lang=fr>

Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Gouvernement du Québec. 2001. *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Document téléaccessible à l'adresse: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)

Gouvernement du Québec. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002) *Offrir la profession en héritage*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/OffrirProfessionHeritage\\_Avis\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf)

Goyette, N. (2016) *Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement*. Revue canadienne de l'éducation. 39(4). p. 1-29. Document téléaccessible à l'adresse : <file:///Users/veroniqueharvey/Downloads/2267-Article%20Text-9159-1-10-20161129.pdf>

Gravel, F., et Duchesne, C. (2018) *Stratégies d'encadrement favorisant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration: l'apport du leadership*. Revue Éducation et francophonie. 46(1) p. 142-161.

Hensley, S. F. (2002). *First year teachers' perceptions of what constitutes effective induction programs in North Carolina, Charlotte*. Thèse de doctorat: University of North Carolina at Charlotte.

Houlfort, N., et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. Document téléaccessible à l'adresse: [file:///Users/veroniqueharvey/Downloads/Sante\\_psychologique\\_des\\_enseignants\\_de\\_la\\_Federati.pdf](file:///Users/veroniqueharvey/Downloads/Sante_psychologique_des_enseignants_de_la_Federati.pdf)

Jeffrey, D. *Souffrance des enseignants*. (2011) Les Collectifs du Cirp, (2), 28-43. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5\\_DenisJeffrey.pdf](http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf)

Kamanzi, P.C. (2017) *Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles*. McGill Journal of Education. 52(1). Document téléaccessible à l'adresse : <http://mje.mcgill.ca/article/view/9330/7212>

Leroux, M et Mukamurera, J. 2013. *Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet*. Formation et profession. 21 (1), 13-27.  
Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.formationprofession.org/fr/files/numeros/4/v21\\_n01\\_32.pdf](http://www.formationprofession.org/fr/files/numeros/4/v21_n01_32.pdf)

Maranda, M.-F., Viviers, S. (2011). « *L'école en souffrance* » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire, Nouvelle revue de psychosociologie 2013/1 (5), 336 pages.

Martineau, S., Bergevin, C. (2007a) *Le mentorat*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Bergevin-Martineau-2007-Le-mentorat.pdf>

Martineau, S., et Vallerand, A-C. (2007b) *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Vallerand-2007-Les-dispositifs---.pdf>

Martineau, S. (2009) *L'insertion professionnelle en enseignement : enjeux et défis*. Communication présentée à l'ACFAS d'Ottawa. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-2009-L-insertion-professionnelle---.pdf>

Martineau, S, Portelance, L. et Presseau, A. (2010) *La socialisation des finissants en enseignement, une analyse de leurs représentations*. Communication présentée à Genève en septembre 2010. LADIPE/CRIFPE. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Portelance-Pressseau-2010-Socialisati.pdf>

Martineau, S., et Mukamurera, J. (2012) *Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement*. Revue Phronesis. 1(2), 46-62. Document téléaccessible à l'adresse : <https://www-erudit-org.ezproxy.usherbrooke.ca/fr/revues/phro/2012-v1-n2-phro085/1009059ar.pdf>

Martineau, S. (2013a) *Les cinq dimensions de l'insertion professionnelle*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://propossurlemonde.blogspot.com/2013/01/cinq-dimensions-de-linsertion.html>

Martineau, S., Mukamurera, J., Karsenti, T. et Collin, S. (2013b) *Facteurs de décrochage en enseignement : Réflexions à partir de l'analyse des recherches récentes*.

Communication présentée à l'UQTR lors de la journée d'étude du CPIQ. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cnipe.ca/?Facteurs-de-decrochage-en,659>

Martineau, S. (2014a) *Cinq dimensions de l'insertion professionnelle en enseignement*. UQTR. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-2014-Cinq-dimensions-de---.pdf>

Martineau, S, Portelance, L et Mukamurera, J. (2014b) *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* Québec : Les Presses de l'université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <https://ebookcentral.proquest.com/lib/usherbrookemgh-ebooks/detail.action?docID=3296196>

Ministère de l'Éducation de de l'Enseignement supérieur. (2018) *Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/>

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, département de psychopédagogie. Québec : Université Laval.

Mukamurera et al., (2006). *Carrière et précarité en enseignement au fil du temps, vécu et représentations des enseignantes et des enseignants* : présentation au 74<sup>ème</sup> congrès de l'ACFAS.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). *Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants*. Dans L. Portelance et al. (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 49-72.

Mukamurera, J. et Baleux, A. (2013a) *Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec*. Recherche et formation. 74.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). *Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs*. Éducation et formation. e-299 (juin), 13-35.

Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019) *L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. Comprendre le travail dans les "métiers adressés à autrui"*. Activités. 16(1), 1-33. Document téléaccessible à l'adresse : [https://journals-openedition-org\\_ezproxy.usherbrooke.ca/activites/3801](https://journals-openedition-org_ezproxy.usherbrooke.ca/activites/3801)

Ndoreraho, J. P. et Martineau, S. (2006) *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble\\_matique.pdf](http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble_matique.pdf)

Ndoreraho, J. P.. (2014). *L'engagement professionnel du personnel enseignant au secondaire dans la profession enseignante : nature, manifestations et facteurs*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.  
Document téléaccessible à l'adresse : [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6057/Ndoreraho\\_Jean\\_Paul\\_PhD\\_2014.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6057/Ndoreraho_Jean_Paul_PhD_2014.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Niyubahwe, A. (2015) *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec. Document téléaccessible à l'adresse : [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6972/Niyubahwe\\_Aline\\_PhD\\_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6972/Niyubahwe_Aline_PhD_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Paillé, P. (1996). *Recherche heuristique* (p. 195). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (2007) *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*. *Recherches qualitatives*. 27(2), 133-151. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York : Oxford University Press.

Raymond, D. (2001). *Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial*. *Pédagogie collégiale*. 14(3), 22-27. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/processus\\_et\\_programmes\\_dinsertion\\_professionnelle\\_des\\_enseignants\\_du\\_collegial.pdf](http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/processus_et_programmes_dinsertion_professionnelle_des_enseignants_du_collegial.pdf)

Tardif, M. (2012) *Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression*. *Formation et profession*. 20(1), 1-8. Document téléaccessible à l'adresse : [http://formation-profession.org/files/numeros/1/v20\\_n01\\_172.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/1/v20_n01_172.pdf)

Rojo, S et Minier, P. (2015) *Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec*. *Éducation et francophonie*. XLIII (2), 219-241.

1989

Université de Sherbrooke. 1989. *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Document téléaccessible à l'adresse ; <https://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/apropos/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>

Vallerand, A-C. et Martineau, S. (2006) *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Vallerand-Martineau-2006-Ro\\_le-de-la-direction.pdf](http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Vallerand-Martineau-2006-Ro_le-de-la-direction.pdf)

Vivegnis, I. (2016) *les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants: étude multicas*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.

Document téléaccessible à l'adresse : <https://archipel.uqam.ca/9331/1/D3198.pdf>

**ANNEXE**  
**GUIDE D'ENTRETIEN**

J'aimerais entendre votre vécu, votre cheminement, en lien avec période **d'insertion professionnelle**.

*Être attentive lors de l'entrevue afin de dégager des conclusions quant à l'insertion professionnelle du participant en regard des dimensions suivantes :*

**1) L'intégration en emploi**

(Conditions d'emploi, précarité). (Mukamurera et al. 2019. p. 5)

**2) L'affectation spécifique**

(Nature, composantes et organisation de la tâche, correspondance entre la tâche et la formation, stabilité de la tâche et du milieu, charge de travail). (Mukamurera et al. 2019. p. 5)

**3) La socialisation organisationnelle**

« Renvoie à **l'intégration au milieu de travail**, à **l'appropriation des comportements attendus**, à l'acquisition de connaissances et de **normes sociales** ainsi que de procédures permettant d'être reconnu comme membre de l'organisation. Dans le contexte scolaire actuel où la concertation et la collaboration professionnelle sont mises de l'avant, cette dimension prend toute son importance dans l'exercice du rôle professionnel. » (Mukamurera et al. 2019. p. 5)

**4) La professionnalité**

« (...) Concernent notamment **la maîtrise du contenu d'enseignement**, la **planification** et le **pilotage de situations d'enseignement-apprentissage**, **l'évaluation des apprentissages**, la **gestion de classe**, **l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté ou handicapés**, la **collaboration avec les collègues ainsi qu'avec les parents des élèves** (Gouvernement du Québec, 2001). » (Mukamurera et al. 2019. p. 5)

**5) La dimension personnelle et psychologique.**

« Concerne les **aspects émotionnels et affectifs** de l'insertion et du travail enseignant en tant qu'expériences humaines complexes et parfois déstabilisantes. L'enseignant débutant étant déjà **porteur d'attentes et d'idéaux personnels associés à l'enseignement**, il fait face émotionnellement à sa situation professionnelle et l'interprète de la façon qui lui est propre. » (Mukamurera et al. 2019. p. 5)

**6) La conciliation travail-maîtrise**



**Conclusion :**

Quels seraient selon-vous, les besoins les plus criants (si besoins il y a) des enseignants en insertion professionnelle comme vous l'êtes ?