

Université de Montréal

**L'insertion professionnelle des enseignants en éducation
physique et à la santé au primaire et au secondaire au
Québec.**

par Anne-Sophie Aubin

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade
de Maîtrise ès Arts en psychopédagogie

Avril, 2017

© Anne-Sophie Aubin, 2017

Résumé

Dans ce projet de maîtrise, nous nous intéressons au processus d'insertion professionnelle des enseignants débutants en éducation physique et à la santé. Plus précisément, nous cherchons à identifier les principaux facteurs influençant l'insertion professionnelle ainsi que les savoirs issus de la formation initiale mobilisés lors de cette étape cruciale.

Depuis plusieurs années, le Québec connaît différents changements économiques et politiques. Ceux-ci touchent le monde de l'éducation et se traduisent notamment par des réformes éducatives engendrant de nombreuses transformations dans l'enseignement (Lessard et Tardif, 2004). Nombre d'écrits exposent ces nouveaux défis auxquels les enseignants doivent faire face, notamment la complexification de la tâche enseignante, ce qui a amené plusieurs chercheurs à vouloir approfondir la phase d'insertion professionnelle, et les difficultés qui s'y rattachent (De Stercke, 2014; Mukamurera, 2011, Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Plusieurs constatent ainsi que la situation est marquée entre autres par l'épuisement professionnel et le décrochage des enseignants, et que la problématique est similaire dans d'autres pays (Karsenti, et coll, 2008; Cattonar, 2008).

Cependant, peu d'études se concentrent au Québec sur l'insertion professionnelle au sein du contexte singulier de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) (Grenier et coll, 2014; Spallanzani et coll, 2012; Blankenship et Coleman, 2009). Il nous semble donc pertinent de nous pencher sur la situation et de dresser un portrait représentatif du Québec. Afin d'y parvenir, notre cadre théorique est conçu autour du modèle multidimensionnel de l'insertion de Mukamurera (2013). Les dimensions de ce modèle seront mises en relation avec la perception et le vécu de chacun des participants quant à leur insertion ainsi qu'avec les savoirs issus de leur formation initiale. Nous espérons que cela nous permettra de décrire les conditions d'insertion professionnelle des enseignants au primaire et au secondaire en ÉPS au Québec, d'identifier et d'analyser les facteurs d'influence de l'expérience de l'insertion professionnelle ainsi que les savoirs mobilisés lors de cette étape.

Dans le cadre de cette recherche interprétative nous avons adopté une approche qualitative afin de parvenir à mieux comprendre la réalité de ces enseignants en début de

carrière. Les 14 participants constituant l'échantillon ont été choisis sur base volontaire et ont été soumis à un entretien semi-dirigé dont les questions ont été élaborées en fonction des dimensions du modèle de Mukamurera (2013). Le traitement des données s'est déroulé dans une logique inductive, et leur analyse, par contenu thématique grâce au logiciel *QDA-Miner*. À l'issue des entretiens, l'on peut établir que la perception de la formation initiale est mitigée. Les enseignants semblent avoir apprécié les moments sur le terrain, mais ont trouvé plusieurs cours trop théoriques et peu réalistes. Les résultats obtenus ont également permis de dresser un portrait global de l'insertion professionnelle en ÉPS, et d'identifier les structures en jeu dans l'insertion, et donc, les facteurs d'influence basée majoritairement sur le soutien des nouveaux enseignants.

Mots-clés : Insertion professionnelle, éducation physique et à la santé, conditions d'insertion, facteurs d'influence de l'insertion, formation initiale, savoirs des enseignants

Abstract

In this research, we are interested in the process of professional induction of new physical education teachers. More precisely, we seek to identify the main factors influencing their professional induction as well as their perception on the knowledge acquired during their initial training and mobilized during this crucial stage. Thus, for several years, Quebec has undergone various economic and political changes. They affected the world of education and brought educational reforms, resulting in many transformations in education (Lessard and Tardif, 2004). Many writers expose these new challenges that teachers face, including the complexity of the teaching task, which has led several researchers to want to deepen the process of induction and the difficulties associated (De Stercke , 2014, Mukamurera, 2011, Mukamurera, Bourque and Gingras, 2008). Several find that the situation is marked, among other things, by burnout and dropping out of teachers, but also its transposition in other countries (Karsenti, et al., 2008; Cattonar, 2008).

However, few studies focus on professional induction within the singular context of physical education and health (Grenier et al., 2014, Spallanzani et al., 2012, Blankenship and Coleman, 2009). It therefore seems appropriate to look at the situation and draw a representative portrait of Quebec. To achieve this, our theoretical framework is designed around the multidimensional model of Mukamurera (2013). The dimensions of this model will be related to the perception and the experience of each participant as to their induction as well as the knowledge resulting from their initial training. We hope that this will allow us to describe the conditions of professional induction of elementary and high school teachers in Quebec, to identify and analyze the factors influencing their professional induction experience and the knowledge mobilized during this stage.

As part of this interpretative research, we have adopted a qualitative approach in order to better understand the reality of these teachers at the beginning of their careers. The fourteen participants in the sample were selected on a voluntary basis and were subjected to a semi-structured interview whose questions were developed according to the dimensions of the Mukamurera model (2013). The processing of the data took place in an inductive logic, and their analysis, by thematic content with the QDA-Miner software. It can be established that the perception of initial training is mixed. Teachers seem to have enjoyed the moments on the

ground, but found several courses too theoretical and unrealistic. The results obtained also gave an overall picture of the induction process and to identify the structures that may influence the induction and the programs that offer support the new teachers.

Keywords: Professional induction, physical education and health, induction process, induction factors, initial training, teacher's knowledge

Table des matières

Résumé	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Liste des abréviations	x
Introduction	1
CHAPITRE I La problématique.....	3
1.1 Les changements du contexte social québécois	3
1.1.1 L'essor d'une société moderne et les réformes scolaires	3
1.1.2 L'enseignement aujourd'hui	5
1.2 Qu'est-ce que l'insertion professionnelle ?.....	6
1.2.1 L'insertion professionnelle : une étape charnière.....	6
1.2.2 Pourquoi s'y attarder ? Un portrait troublant	7
1.3 Les difficultés de l'insertion chez les enseignants débutants	8
1.3.1 Le scénario unique de l'ÉPS.....	10
1.3.2 La formation initiale en ÉPS.....	11
1.4 Le cas de l'éducation physique et à la santé: qu'en est-il des recherches?	13
1.5 Question de recherche.....	14
CHAPITRE II Cadre théorique	15
2.1 L'insertion professionnelle: une réalité polysémique.....	15
2.1.1 L'insertion en tant que processus	15
2.2 La place de l'insertion professionnelle.....	16
2.2.1 Définitions et perspectives du développement professionnel.....	17
2.2.2 Début de carrière et insertion professionnelle: une étape cruciale du développement professionnel.....	18
2.3 Les axes de l'insertion professionnelle.....	19
2.3.1 Identité professionnelle.....	20
2.3.2 Socialisation professionnelle	20

2.3.3 Les besoins spécifique des enseignants débutants	21
2.4 Le modèle multidimensionnel de l'insertion	22
2.4.1 Le lien avec l'éducation physique	25
2.5 Objectifs spécifiques de la recherche.....	25
CHAPITRE III La méthodologie	27
3.1 Approche méthodologique: qualitative.....	27
3.3 Le contexte général de la recherche.....	28
3.4 Sous-échantillonnage	29
3.4.1 Qui et pourquoi ?	29
3.4.2 Comment ?.....	31
3.5 Collecte des données: l'entretien semi-dirigé.....	32
3.5.1 Outils de collecte des données	33
3.6 Traitement et analyse des données.....	34
3.6.1 Traitement des données.....	34
3.6.2 Analyse de contenu thématique	34
3.7 Précautions méthodologiques	37
3.8 Considérations éthiques	38
CHAPITRE IV Résultats	40
4.1 Conditions de l'insertion professionnelle	40
4.1.1 Emploi.....	41
4.1.2 Affectation de la tâche	46
4.1.3 Socialisation organisationnelle	53
4.1.4 Professionnalité.....	57
4.1.5 Personnel et psychologique.....	58
4.2 Facteurs d'influence du processus de l'insertion en ÉPS : facilitateurs et obstacles.....	61
4.2.1 L'école	61
4.2.2 Les commissions scolaires	64
4.2.3 Les élèves.....	65
4.2.4 Les conditions	65
4.3 Formation initiale et savoirs mobilisés	68
4.3.1 Rapport à la formation initiale	68

4.3.2 Rapport général à la formation initiale	72
4.3.3 Les savoirs en insertion professionnelle	75
CHAPITRE V	78
Discussion	78
5.1 Le portrait de l’insertion professionnelle des enseignants en ÉPS au Québec	79
5.2 Facteurs d’influence de l’insertion professionnelle	81
5.3 La formation initiale et les savoirs mobilisés	82
Conclusion.....	84
Limites et perspectives d'avenir	85
Bibliographie	87
Annexes.....	99
Lettre d'invitation	99
Formulaire de consentement	101
Protocole des entretiens	104

Liste des tableaux

Tableau I.	Profils des participants.....	30
Tableau II.	Étapes de recrutement, de cueillette et d'analyse des données.....	35
Tableau III.	Perception de la formation initiale en ÉPS quant aux différents domaines Erreur ! Signet non défini.	
Tableau IV.	Perception générale de la formation initiale en ÉPS Erreur ! Signet non défini.	
Tableau V.	Dimension : Emploi (suppléance).....	44
Tableau VI.	Dimension : Emploi (contrat)	46
Tableau VII.	Dimension : Affectation de la tâche (suppléance)	48
Tableau VIII.	Dimension : Affectation de la tâche (contrat).....	50
Tableau IX.	Dimension : Affectation de la tâche (conditions)	52
Tableau X.	Dimension : Socialisation organisationnelle.....	56
Tableau XI.	Dimension : Professionnalité	58
Tableau XII.	Dimension : Personnel et psychologique.....	60
Tableau XIII.	Facilitateurs et obstacles à l'insertion professionnelle en ÉPS.....	66

Liste des figures

Figure 1. Vision développementale de l'insertion (Martineau et Vallerand, 2005)	16
Figure 2. Modèle multidimensionnel de l'insertion (Mukamurera et coll., 2013)	23
Figure 3. Les facteurs d'influence.....	67

Liste des abréviations

ÉPS : Éducation physique et à la santé

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PPA : Psychopédagogie

DID : Didactiques

KIN : Kinésiologie

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

BAC : Baccalauréat

TES: Techniciens en éducation spécialisée

Introduction

De nombreux écrits relatent les changements des dernières décennies quant à l'évolution du contexte social québécois et de l'enseignement (Tardif et Lessard, 2005). Depuis sa prise en charge par les états nationaux, de nombreuses réformes quant à la structure scolaire, aux curriculums ainsi qu'aux idéologies pédagogiques ont été engendrées. Cette évolution n'est cependant pas terminée si l'on se fie aux conditions économiques, sociales et culturelles qui changent constamment, entraînant des défis inédits que doivent apprendre à relever les enseignants d'aujourd'hui. Enseigner devient donc un acte complexe et spécialisé (Lessard et Tardif, 2005). D'autres types de changements plus récents, comme la difficulté d'insertion, amènent aussi leur lot de difficultés : la tâche de l'enseignant s'alourdit et se complexifie. L'on se questionne alors sur la formation et la préparation des enseignants qui seront appelés à jongler avec cette nouvelle réalité. Répondent-ils aux nouvelles exigences de leur métier, et seront-ils en mesure de transmettre leurs savoirs adéquatement aux nouvelles générations?

Des recherches se penchent plus particulièrement sur la phase de l'insertion professionnelle, décrite comme une phase permettant l'adaptation de l'enseignant débutant et l'évolution de celui-ci par rapport à ses nouvelles tâches et fonctions (Martineau et coll., 2008). Force est de constater qu'il s'agit d'une période charnière, marquée notamment par la difficulté des conditions qui s'y rattachent, la précarité, la recherche d'identité et le sentiment d'incompétence, pouvant mener au stress, à la surcharge, et ultimement à l'épuisement professionnel et au décrochage des enseignants débutants (De Stercke, 2014; Mukamurera, 2011; Martineau et coll., 2008). Les statistiques semblent varier, mais un rapport de la Fédération Canadienne des Enseignants (FCE) en 2004 révèle que près de 30% des enseignants débutants quitteront la profession dans les cinq premières années (FCE, 2004 cité dans Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013) et entre 15% à 20% pour le Québec (Kirsch, 2006 cité dans Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). La situation est d'autant plus alarmante puisqu'elle n'est pas exclusive au Québec ou au Canada, mais se retrouve également dans d'autres pays comme les États-Unis, la Belgique et la France

pour ne nommer que ceux-ci (De Stercke et coll., 2010; Bourque et coll., 2007; Ingersoll, 2002).

Plusieurs recherches québécoises ont contribué à l'avancement des connaissances quant à différents aspects de l'insertion professionnelle, tels que son processus et les conditions d'entrée (Mukamurera, 2011; Martineau et coll., 2008). Très peu d'études menées au Québec se sont toutefois penchées sur le contexte singulier de l'ÉPS, mais ont plutôt étudié l'ensemble des enseignants (Grenier et coll., 2013). Les enseignants en ÉPS se doivent d'adapter leur enseignement et leur gestion de classe en prenant bien en compte l'environnement du gymnase et sa dynamique au sein duquel ils enseignent et que les élèves évoluent. De plus, ils sont bien souvent les seuls de leur spécialité de l'école limitant parfois les échanges et causant un sentiment d'isolation. Il nous semble donc pertinent de combler ce vide et de chercher à mieux comprendre le processus d'insertion professionnelle, ses enjeux et la place des savoirs issus de la formation initiale selon la perception d'enseignants débutants en éducation physique et à la santé au Québec.

CHAPITRE I

La problématique

Dans ce chapitre, il sera question tout d'abord de bien comprendre l'évolution du contexte social québécois en montrant parallèlement l'essor de notre société moderne et les réformes scolaires menant au monde de l'enseignement tel qu'on le connaît aujourd'hui. Le portrait de l'insertion professionnelle au Québec sera ensuite dressé, en soulignant au passage les difficultés rencontrées et l'importance de s'y attarder en éducation physique et à la santé.

1.1 Les changements du contexte social québécois

Depuis quelques décennies, les réformes en éducation ont fait l'objet de plusieurs écrits au Québec (Martineau et Gauthier, 2002; Gauthier, Belzile et Tardif, 1993). Ces derniers ont su mettre en évidence une évolution tant du contexte social québécois que des systèmes scolaires. De nouvelles connaissances, attitudes et aptitudes de la part des enseignants sont attendues pour répondre à ces changements, et l'on peut s'attendre à ce que ceux-ci aient un impact sur le processus d'insertion et le déroulement de la carrière des enseignants.

1.1.1 L'essor d'une société moderne et les réformes scolaires

L'enseignement a été transformé de plusieurs manières dans les dernières années. Afin de mieux saisir son évolution, il importe de se pencher aussi sur celle, plus globale, des systèmes scolaires (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). C'est à la suite de la Seconde Guerre mondiale que les systèmes scolaires débutent leur transformation. Outre la massification de l'école traditionnelle et l'accessibilité à un plus grand nombre, d'autres changements résultent du passage de la responsabilité du système scolaire aux États nationaux (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). Ces derniers mettent en œuvre plusieurs réformes tant au niveau des structures scolaires et des curriculums que des idéologies pédagogiques (Tardif et Lessard, 2004). Les années 1960 marquent d'ailleurs l'une des plus grandes réformes éducatives dans l'histoire du Québec, et le rapport Parent (1963-1966) y contribue fortement. Plusieurs changements touchant la totalité du système éducatif sont proposés comme, par exemple, la rupture avec l'ancienne idéologie conservatrice. Une vision plus individualiste des

programmes s'installe afin de répondre aux besoins de chaque individu, et de mettre d'avant plan la récente modernisation du Québec (Martineau et Gauthier, 2002). C'est ainsi une transformation de toute la dynamique de la profession enseignante qui est déclenchée.

Les multiples réformes et l'évolution du système scolaire viennent en soi répondre aux besoins d'une société devenue plus complexe. Cette dernière cherche à mieux former les citoyens et allonge la formation scolaire dans le but de transmettre tous les savoirs et compétences nécessaires à l'organisation de la vie sociale et au renouvellement des fonctions socio-économiques (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). De nouvelles exigences font surface requérant des ajustements quant à l'enseignement et de façon plus générale, au système scolaire. L'évolution de la société est cependant loin d'être terminée et semble plutôt s'accélérer. Autrement dit, les conditions économiques, sociales et même culturelles au sein desquelles pratiquent les enseignants évoluent toujours (Tardif et Lessard, 2004). Ils sont donc confrontés à de nouvelles situations, des défis inédits auxquels ils doivent s'adapter, comme les nouvelles technologies de l'information et de la communication, les transformations des structures familiales, l'appauvrissement des enfants et des familles québécoises, le modèle d'autorité éclaté, le pluralisme culturel, la mutation du marché de l'emploi, etc. (Tardif et Lessard, 2004; Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001).

L'accès accru au système scolaire a posé l'un des premiers grands défis adaptatifs aux enseignants. L'école s'est ouverte à un plus grand nombre d'élèves peu préparés aux exigences et à la transmission de savoirs scolaires (Tardif et Lessard, 2004). L'attitude de ces élèves par rapport aux apprentissages traditionnels est bien différente de celle adoptée par les générations précédentes. Ils sont moins dociles, et les classes deviennent plus hétérogènes, ce qui constitue en soi un grand défi pour les enseignants qui doivent parvenir à atteindre les objectifs scolaires fixés (Boucher, 2005). L'enseignement est donc devenu un travail spécialisé et complexe demandant des connaissances et compétences issues de divers domaines (Tardif et Lessard, 2004). Les enseignants doivent maîtriser de nouvelles connaissances et compétences touchant tant les contenus disciplinaires, psychopédagogiques et didactiques que la connaissance de l'élève en tant que tel, de son environnement familial et socioculturel, de ses intérêts et ses difficultés. Dans le but de s'assurer que leurs élèves bénéficient au maximum de leur apprentissage, les enseignants doivent également développer leurs habiletés communicationnelles, leur ouverture aux différences, privilégier la

collaboration entre collègues, parents et partenaires éducatifs et développer une approche respectueuse des élèves (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001).

1.1.2 L'enseignement aujourd'hui

Tous ces changements et ces réorganisations sur les plans sociétaux et scolaires précédemment décrits entraînent la nécessité de redéfinir le contexte de l'enseignant et d'établir son rôle et ses conditions de pratique. Initiés par la réforme de 1992, plusieurs modifications ont été effectuées, notamment l'allongement de la formation initiale passant de trois à quatre années, l'ajout d'heures dédiées aux stages ainsi qu'une restructuration et un équilibre dans les cours universitaires (Mukamurera, 2004). Le rapport *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* de 2001 a permis d'effectuer des réajustements et de tenter d'arrimer davantage les changements apportés dans les écoles à la formation des maîtres. Cela a mené les universités à revoir leurs programmes en fonction des 12 compétences professionnelles nécessaires chez les futurs enseignants.

Autrement dit, l'évolution de la profession enseignante combinée aux transformations de notre contexte socio-économique a eu pour effet de générer des défis et réalités propres à notre ère. Tout d'abord, depuis les années 1990, il existerait une tendance au renouvellement des enseignants dans les écoles nord-américaines. Ainsi, approximativement 30% à 40% des enseignants ont pris leur retraite jusqu'aux années 2000 (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). La problématique réside dans la difficulté d'insertion des enseignants débutants avec la croissance de la précarité générant des carrières éclatées, imprévisibles pouvant mener au décrochage (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). Les nombreuses compressions budgétaires font également partie de défis de notre ère. Les enseignants sont appelés à gérer des groupes hétéroclites dont les besoins diffèrent d'un individu à l'autre. Cette situation se reflète sur le bien-être des enseignants qui se sentent isolés et stressés par la charge de travail à effectuer. Plusieurs autres défis s'ajoutent à la liste comme la professionnalisation de l'enseignement et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) (Tardif et Lessard, 2004; Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001).

Ces tendances menacent de s'amplifier au cours des prochaines décennies (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). Les enseignants sont appelés de nos jours à effectuer un travail complexe en jonglant avec les diversités culturelles, les différents besoins des élèves et des

conditions de travail marquées par la précarité. La situation, difficile pour des enseignants expérimentés, l'est certainement pour des enseignants débutants. Le tout mène à se demander si la formation initiale est suffisante pour préparer ces enseignants novices à la réalité de l'enseignement. À la lumière de ces bouleversements touchant le rôle de l'enseignant, ses tâches et ses conditions de travail, il convient de s'interroger sur la façon dont ces réformes influencent les premiers moments en enseignement. Qu'en est-il de l'insertion professionnelle?

1.2 Qu'est-ce que l'insertion professionnelle ?

L'insertion professionnelle prend différentes significations selon les auteurs; certains la considèrent comme un processus, d'autres comme une transition, une adaptation progressive ou encore tout simplement une expérience de vie (Martineau et coll., 2008). La multiplicité des regards reflète la complexité et la difficulté de décrire concrètement le concept. Cette difficulté découle du fait que l'insertion professionnelle correspond à un enchevêtrement de périodes dont il est difficile de définir avec certitude la fin (Trottier, Laforce et Cloutier, 1997).

Somme toute, il semble exister un consensus permettant de décrire l'insertion professionnelle comme un processus dynamique et non linéaire qui se déroule environ sur cinq années (Martineau, 2006; Dubar, 1996; Baillauquès et Breuse, 1993). L'insertion professionnelle correspond au tout début de la carrière et entraîne chez l'enseignant débutant un processus d'adaptation et d'évolution (Martineau et coll., 2008). C'est sous cet angle que sera abordée l'insertion professionnelle dans notre recherche.

1.2.1 L'insertion professionnelle : une étape charnière

L'insertion est décrite comme une étape charnière puisqu'elle articule la formation initiale au développement professionnel en début de carrière (Akkari et Broyon, 2007; Zeichner et Gore, 1990). Elle présente également pour l'enseignant débutant divers défis, puisqu'il s'agit d'un processus de construction de savoirs et de compétences, de socialisation professionnelle et de transformation identitaire (Martineau et Vallerand, 2005; Feiman-Nemser, 2003). Cette complexité du processus amène bien sûr son lot de questions, concernant

notamment la préparation des enseignants débutants afin de faire face aux défis de leur profession.

Pour certains auteurs comme Lévesque et Gervais (2000), l'insertion professionnelle s'explique en termes de frontières. L'insertion confronte l'enseignant débutant à différentes étapes, appelées frontières, qu'il doit traverser afin de s'assurer d'une insertion réussie. Les frontières sont d'ordre fonctionnel, inclusif et hiérarchique (Lévesque et Gervais, 2000). C'est-à-dire, qu'il est nécessaire pour le novice d'acquérir certaines compétences avant d'être en mesure d'atteindre la prochaine frontière. Par exemple, le novice se doit tout d'abord d'être efficace au travail, puis s'approprier la culture de l'établissement, développer un sentiment d'appartenance au corps professionnel et à l'établissement scolaire dans le but d'obtenir la reconnaissance sociale associée au statut de professionnel (Akkari et Broyon, 2007). La complexité de ce processus d'insertion renforce ainsi l'idée d'une étape-clé et la façon dont ce dernier est vécu peut donc être variée et se répercuter de diverses façons sur la carrière enseignante. En effet, le processus d'insertion à proprement parler exerce une forte influence sur le déroulement de la carrière subséquente, et de façon plus spécifique, sur la dynamique motivationnelle qui pousse l'enseignant à persévérer dans la profession et à poursuivre sa carrière (Mukamurera et Gingras, 2004; Héту, Lavoie et Baillauquès, 1999).

1.2.2 Pourquoi s'y attarder ? Un portrait troublant

La majorité des enseignants resteront dans la profession, mais les statistiques montrent la fragilité du processus d'insertion et l'importance de s'y attarder. Plusieurs recherches ont analysé la réalité de l'insertion professionnelle (Bourque et coll., 2007; Vallerand et Martineau, 2007; Mukamurera, 1999). Leurs résultats inquiètent par les taux croissants d'abandon durant les cinq premières années d'enseignement qui y sont observés, et ce, dans différents pays comme les États-Unis, le Royaume-Uni, la France et le Canada. Cette situation n'est plus à prouver et est même aujourd'hui considérée comme une crise mondiale (Karsenti et coll., 2008).

Selon une étude de Ingersoll (2003), près de 46% des enseignants dans les écoles publiques américaines, toutes disciplines confondues, quitteraient la profession durant les cinq premières années de leur carrière. La situation serait aussi critique au Royaume-Uni avec 40% de désistement (Karsenti, et coll., 2008) ainsi qu'en Belgique, où le taux s'élève à 50% (De

Stercke et coll., 2010b). Selon Cattonar (2008), les chiffres canadiens varient entre 6% et 37% alors que dans le cas du Québec, ce serait entre 15% et 20% des enseignants débutants qui quitteraient dans les cinq premières années (Gervais, 2011; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Portelance et coll., 2008; Chouinard, 2005). Un autre fait alarmant réside dans la remise en question qui menace les enseignants toujours en fonction. En ce sens, 43% des enseignants débutants ayant persévéré au-delà de leurs cinq premières années songeraient également à quitter le métier (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

Plusieurs conséquences peuvent ainsi être reliées à l'abandon du métier par ces enseignants débutants, comme les coûts financiers. D'une part, des coûts sont encourus aux commissions scolaires pour l'embauche des enseignants, pour assurer leur insertion et leur soutien, et d'autre part, des coûts sont encourus aux contribuables pour la formation des enseignants et au roulement du personnel (Kirsch, 2006 dans Jeanson, 2014). Différents dispositifs de soutien sont alors développés dans le but d'influencer positivement les facteurs de l'insertion professionnelle. Plusieurs mesures peuvent être inventoriées comme le mentorat, les réseaux d'entraide, les groupes de discussions, le soutien administratif d'accueil, etc. Malgré les efforts de certaines commissions scolaires et écoles, les recherches montrent que les mesures ne sont pas toujours appliquées de façon efficace (Martineau et Mukamurera, 2012). De plus, aucune politique concernant l'insertion professionnelle n'est en place actuellement au Québec, et certaines commissions scolaires ne semblent dotées d'aucun dispositif ou mesure de soutien aux enseignants débutants (Martineau et Mukamurera, 2012). Ainsi, l'insertion professionnelle reste une étape difficile à traverser pour les enseignants débutants malgré les efforts mis de l'avant. Il est cependant important de mieux cerner les difficultés auxquelles ces enseignants sont confrontés afin de pouvoir intervenir de façon adéquate et efficace.

1.3 Les difficultés de l'insertion chez les enseignants débutants

Les enseignants débutants se heurtent également à des obstacles dès leur entrée en fonction comme le choc de la réalité (*Reality Shock*) où leurs conceptions idéales du métier, forgées durant la formation universitaire, se voient bouleversées (Veeman, 1984 cité dans Stroot, Faucette et Schwager, 1993). Cela peut donc amener les enseignants à se remettre en question et à vivre une désillusion pédagogique lorsque mis en relation avec les dures réalités

auxquelles ils doivent faire face dès leur entrée dans le métier. La transition est donc considérée comme brusque et les conditions d'entrée sont difficiles. Les enseignants débutants sont alors appelés à s'adapter afin d'être en mesure de survivre à la situation (Nault, 1993; Huberman, 1989; Veeman, 1984). Le travail leur apparaît comme un flou au sein duquel s'inscrivent l'incertitude, l'imprévu et l'indétermination (Lessard et Tardif, 2000). Le débutant est confronté aux attentes et aux réalités du milieu, parfois mal anticipées. Ce choc peut avoir un impact négatif en générant chez le jeune enseignant un sentiment d'incompétence (Mukamurera et coll., 2013; Mukamuera, 2005). Leur situation est marquée également par une insécurité liée au passage rapide du statut d'étudiant à celui de professionnel de l'enseignement (Mukamurera, 2005; Huberman, 1989).

Une autre difficulté rencontrée chez les enseignants débutants relève de la sensation d'oubli de certains savoirs et des connaissances (*Wash-Out Effect*), donnant l'impression à ceux-ci de ne pas avoir les connaissances requises ou de ne pas être en mesure d'appliquer de façon adéquate et efficace les savoirs appris durant la formation initiale. Certains enseignants ont la sensation d'être démunis et pensent à puiser dans leurs croyances personnelles pour s'en sortir (Zeichner et Tabarnick, 1981 cités dans Napper-Owen et Phillips, 1995). Ainsi, malgré la formation initiale visant notamment à aider les jeunes enseignants à relier la pratique à la théorie en offrant de nombreux stages, ils soulignent toutefois la difficulté d'agir avec leurs premières classes. La gestion de comportements et la différenciation pédagogique semblent être les aspects les plus difficiles (Mukamurera, 2004).

La complexification croissante du travail enseignant (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Tardif et Lessard, 1999) est également une difficulté. Les enseignants débutants sont souvent confrontés à de nouvelles responsabilités (Lamarre, 2010) et à des tâches plus lourdes que leurs collègues enseignants (CSE, 2004; COFPE, 2002 cités dans Martineau et Vallerand, 2005). Lors de leur entrée en fonction, les enseignants débutants sont exposés à des situations et à des réalités qu'ils peuvent n'avoir jamais vécues lors de leurs expériences de stages (Mukamurera, 2005). Ces expériences déstabilisantes peuvent faire en sorte que le processus de résolution de problème est plus ardu pour ces nouveaux enseignants (Perrenoud, 2001). Il est certain que cette situation complexe est à risque d'affecter leur travail au quotidien et peut vraisemblablement s'avérer un obstacle au bon développement professionnel de l'enseignant (Mukamurera, 2004).

Les conditions d'insertion dans le milieu sont également difficiles (Mukamurera, 2011a; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Héту, Ballauquès et Lavoie, 1999). Les enseignants débutants se sentent donc dans l'obligation d'accepter ce qui leur est offert, bien souvent un engagement de dernière minute. Les tâches octroyées sont conséquemment résiduelles et éclatées se traduisant par l'enseignement simultané dans plusieurs écoles, dans des degrés différents ou même l'enseignement de différentes matières (Mukamurera, 2011; Mukamurera, 2004). Il n'est également pas rare que l'enseignant débutant obtienne la responsabilité de groupes classes turbulents, plus difficiles, demandant l'intégration d'élèves ayant des besoins spécifiques ou ayant un ratio trop élevé. Ainsi, ces débutants se voient demandés d'assurer les mêmes responsabilités que les enseignants dits d'expérience (Curtner-Smith, 2001; Fantilli et McDougall, 2009; Le Maistre et Paré, 2010 cités dans Grenier et coll., 2013). Un autre problème réside dans le fait que ces enseignants débutants ont des préoccupations différentes des enseignants expérimentés, et donc, possèdent des besoins propres à ne pas négliger dans la phase d'insertion professionnelle (Graham et coll., 1993).

Malgré la formation initiale reçue, les enseignants débutants peuvent vivre un choc dès leur entrée en fonction. La relation avec les élèves est complexe et le déroulement des cours ne se passe pas toujours comme ils le souhaiteraient. Ils sont alors confrontés à des situations qu'ils doivent apprendre à gérer rapidement sans nécessairement avoir tous les outils pour y arriver. Tous ces facteurs peuvent alors influencer le sentiment de confiance et de compétence professionnelle des enseignants débutants, et ce, pour les années à venir (Smyth, 1995). Qui plus est, l'obtention d'un poste permanent, et donc, d'une stabilité, peut prendre un délai variant de cinq à onze ans, selon les études à ce sujet (Ouellette, 2001; Mukamurera, 1998). En sachant les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants débutants, il est intéressant de décrire et d'analyser la spécificité de l'ÉPS dans ce contexte.

1.3.1 Le scénario unique de l'ÉPS

Outre les difficultés présentées précédemment liées à l'insertion professionnelle des enseignants débutants, les enseignants spécialisés rencontrent des défis propres à leur domaine particulier (Blankenship et Coleman, 2009). L'ÉPS représente un scénario unique à considérer et certaines différences les distinguent des autres champs d'exercice de la profession enseignante (Spallanzani, Desbiens et Beaudoin, 2012; Stroot et Ko, 2006).

Bien souvent, les enseignants ne se limitent pas seulement à l'enseignement de l'ÉPS. En plus d'enseigner d'autres matières comme l'histoire ou les mathématiques, pour lesquelles ils n'ont pas reçu de formation universitaire, les enseignants en ÉPS sont également reconnus pour leur savoir-faire sportif (Banville et Rikard, 2009). Il n'est pas rare qu'ils se fassent offrir, en plus de leur tâche qu'ils tentent de maîtriser, l'organisation des activités parascolaires ou la prise en charge de différentes équipes sportives. Ces situations demandent donc beaucoup de temps pour ces enseignants qui veulent s'impliquer. Ils doivent bien souvent assumer ces tâches seuls, sans pouvoir bénéficier du soutien de la direction, de l'équipe-école ou des collègues (De Stercke et coll., 2010a; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

L'isolement des enseignants en ÉPS est ainsi une autre difficulté rapportée à ne pas négliger (Stroot et Ko, 2006). Certains enseignants, surtout au primaire, sont les seuls spécialistes de leur établissement et sont limités dans leurs échanges professionnels. D'autres études relatent aussi le besoin des enseignants de protéger et de débattre de la valeur de l'ÉPS, une matière souvent marginalisée auprès de leurs collègues, de la direction d'école, des élèves et même des parents. Cette attitude négative peut entraîner également un sentiment d'isolement du reste du corps professoral (William et Williamson, 1998 cités dans Stroot et Ko, 2006).

Il est donc intéressant de se pencher sur le contexte de l'insertion professionnelle chez les enseignants débutants en éducation physique, et d'en apprendre davantage sur leur réalité, mais également quant à leur formation initiale. Ainsi, à quoi ressemble la formation initiale en ÉPS, et en quelle mesure prépare-t-elle les enseignants débutants?

1.3.2 La formation initiale en ÉPS

Comme mentionné précédemment, plusieurs réformes initiées par le Gouvernement du Québec ont eu pour objet de modifier le système éducatif en tenant compte des nouveaux défis et exigences personnelles et professionnelles définies par les grandes tendances d'internationalisation, de mondialisation, d'explosion des connaissances, du développement accéléré des technologies et de la complexification de la vie en société (Gouvernement du Québec, 2001 cité dans Borges et Desbiens, 2003).

C'est à la suite du rapport Inchauspé (1997) que l'éducation à la santé est maintenant intégrée à l'éducation physique. Au sein du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), cette nouvelle réalité permet à l'élève de développer un répertoire d'actions corporelles, de stratégies cognitives, de comportements et d'attitudes via des activités organisées par l'enseignant qui lui permettent de mieux s'adapter à la vie contemporaine (Borges et Desbiens, 2003). Il s'agit d'un changement de paradigme entraînant de grandes mutations quant à l'orientation du curriculum nécessitant un changement également au sein des pratiques professionnelles (Desbiens, 2004; Roux-Perez, 2004). La nouvelle orientation bouleverse l'enseignement de cette spécialité et définit une vision axée sur la responsabilisation de l'élève par rapport à la construction de ses propres savoirs (Lèbe, 2003). Pour ce faire, le programme de l'éducation physique et à la santé est organisé autour de trois compétences, soit « Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques », « Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques » et « Adopter un mode de vie sain et actif ».

Le programme de formation des maîtres requiert donc également des modifications afin d'être conséquent avec le nouveau modèle professionnel. Les modifications qui relèvent de l'éducateur physique sont de divers ordres. Il doit maintenant être en mesure de maîtriser la nouvelle discipline que constitue l'éducation à la santé. En ce sens, l'activité physique est maintenant vue comme « un moyen et non une fin », en amenant une compréhension de l'élève par rapport à l'importance d'adopter un mode de vie sain et actif (Lèbe, 2003). L'éducateur physique et à la santé doit également tenir compte de la nouvelle conception de l'apprentissage définie comme constructiviste et faire preuve de responsabilité et d'autonomie dans l'évaluation des compétences chez ses élèves (Lèbe, 2003). L'enseignant doit donc « engager pensées et actions, oublier qu'il est un spécialiste pour devenir un professionnel de l'enseignement » (Lèbe, 2003, p.26).

Malgré les modifications suggérées au programme afin de guider adéquatement la pratique des nouveaux enseignants, les compétences à enseigner peuvent parfois sembler floues et mal adaptées à la réalité scolaire. Or, les enseignants en éducation physique sont confrontés à plusieurs changements, tant au niveau du programme à enseigner et transmettre aux élèves qu'en ce qui concerne la relation des élèves par rapport à l'école et l'hétérogénéité des élèves par rapport aux savoirs (Roux-Perez, 2001). L'enseignant se doit de remplir

plusieurs tâches, telles que transmettre adéquatement les connaissances et méthodes, accompagner l'élève dans le processus d'apprentissage, différencier son enseignement selon les élèves et s'assurer de leur insertion sociale et professionnelle (Roux-Perez, 2001). De ce fait, ce ne sont pas que les élèves qui ont changé, mais également les pratiques sociales qui ont évolué (Roux-Perez, 2001). Ainsi, plusieurs recherches ont tenté d'éclairer le contexte de l'ÉPS lors des dernières années.

1.4 Le cas de l'éducation physique et à la santé: qu'en est-il des recherches?

De nombreuses recherches ont été effectuées dans les dernières années permettant de mieux comprendre l'enseignement en général ainsi que son processus d'insertion. Il est donc intéressant de se questionner sur l'état des recherches au Québec quant au contexte particulier de l'ÉPS. Ainsi, des recherches diversifiées ont permis de mettre en lumière et d'approfondir certaines thématiques chez les enseignants comme le processus de transformation et d'identité (Carlier et coll., 2012), les valeurs (Rivard, 2010; Banville, Genet-Volet et Desrosiers, 2001; Banville, 1998), les savoirs enseignants (Borges, Tardif et Malo, 2012; Forges, Daniel et Borges, 2011), le sentiment de compétence et d'efficacité (Monfette, Grenier et Gosselin, 2015; Caplette-Charrette et Grenier, 2014; Desbiens et coll., 2011), l'appui et le soutien (Vanderclayen, Delens et Carlier, 2013; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009; Desbiens, 2004) ainsi que l'éducation à la santé (Plouffe, 2015; Grenier, Harvey et Otis, 2010; Roberge, Choinière et Laverdure, 2009; Rivard et Beaudoin, 2009; Turcotte et coll., 2011).

En ce qui concerne l'insertion professionnelle des enseignants débutants, les écrits sont un peu moins nombreux et les angles diversifiés. Par exemple, l'insertion est abordée en lien avec les savoirs, soit les 12 compétences professionnelles (Grenier et coll. 2012), quant à la perception des nouveaux finissants (Grenier et coll. 2013) ou encore quant à l'importance de la maîtrise des compétences professionnelles en début de carrière (Grenier et coll. 2012). Malgré la multiplicité et la diversification des recherches sur l'ÉPS au cours des dernières décennies, il persiste encore des zones d'ombre quant au portrait général de l'insertion professionnelle en éducation physique et à la santé au Québec, aux facteurs influençant

l'insertion professionnelle, ainsi que la perception des débutants quant à leur relation avec les savoirs issus de la formation initiale. C'est ce que cette recherche tentera de combler.

1.5 Question de recherche

Le fait que la question de l'insertion professionnelle ait été peu explorée dans la population particulière des enseignants en éducation physique et à la santé, du moins, pas de la manière que cette recherche souhaite y parvenir. Nous pensons qu'il serait intéressant de tenter d'appréhender la réalité que ces enseignants débutants vivent quotidiennement et leur point de vue face à celle-ci, ainsi que l'identification des principaux facteurs impliqués au sein de leur insertion. Finalement, il serait enrichissant d'en connaître davantage sur la perception qu'ont les jeunes enseignants de leur formation initiale et leur rapport aux savoirs obtenus lors de leur parcours universitaire, maintenant qu'ils se situent dans l'étape délicate de l'insertion professionnelle. **En d'autres mots, comment les enseignants débutants en éducation physique et à la santé du primaire et du secondaire vivent-ils leur insertion professionnelle au Québec ?**

CHAPITRE II

Cadre théorique

2.1 L'insertion professionnelle: une réalité polysémique

Plusieurs définitions font surface dans la littérature afin de décrire l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Cet écart dans les définitions témoigne de la difficulté à la fois de conceptualiser ce champ de recherche et de délimiter son objet (Mukamurera, 2005). Ainsi, malgré la multiplicité des écrits abordant l'insertion professionnelle dans les dernières années, les opinions divergent, laissant sous-entendre la complexité du sujet et l'importance de continuer les recherches. La recension des différents termes permet de ressortir deux grandes catégories: l'insertion en tant qu'étape et l'insertion en tant que processus (Mukamurera, 2005). La première catégorie conceptualise l'insertion comme une transition, une étape, comme le passage des études à l'emploi (Danvers, 2003), la transition entre la formation initiale et la pratique (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999), un stade de la vie professionnelle (Baillauquès et Breuse, 1993) ou encore la première phase de la carrière enseignante (Huberman, 1989).

Certains auteurs abordent plutôt l'insertion comme un processus, comme le premier processus d'intégration à un emploi (Legendre, 1993). L'enseignant débutant devient membre d'un corps professionnel (Desgagné, 1995). C'est plutôt cette conception de l'insertion comme processus qui est retenue dans cette recherche.

2.1.1 L'insertion en tant que processus

Plusieurs modèles de l'insertion professionnelle comme processus ont été développés depuis les dernières décennies. Celui de Fuller (1969) a particulièrement marqué son époque. Il aborde l'insertion professionnelle comme une suite d'étapes que doit traverser l'enseignant, et au sein desquelles ses préoccupations changent, en débutant par la survie pour passer progressivement vers les besoins des élèves et l'impact de son enseignement sur ces derniers (De Stercke, 2014). Plus près de nous, le modèle de la socialisation professionnelle de Nault (1993) a également été important au Québec. Il comporte cinq phases, dont la troisième est

consacrée à l'insertion professionnelle. Cette phase est elle-même divisée en trois étapes : l'anticipation ou l'euphorie, le choc de réalité, la consolidation de la confiance et la compétence professionnelle. Il s'agirait donc de moments que traverserait l'enseignant débutant, et ce, durant la phase d'insertion professionnelle.

Ces modèles ont été longtemps cités dans les écrits et ont amené plusieurs réflexions se rapportant à la linéarité et la temporalité, c'est-à-dire, au moment concret et à la durée exacte de l'insertion professionnelle (De Stercke, 2014 ; Martineau, 2008; Nault, 2007; Portelance, 2004; Nault, 1999; Tardif et Lessard, 1999; Mukamurera, 1999; Baillauquès et Breuse, 1993). Cette ambiguïté peut être expliquée en partie par les divergences des définitions et des conceptions qu'en font les auteurs. Avec l'avancement des recherches, la durée de la phase d'insertion a cessé d'être le centre des écrits. « L'insertion est à présent reconnue comme un processus itératif, dont la temporalité dépend des caractéristiques et de la trajectoire professionnelle de l'individu » (De Stercke, 2014, p.8). L'insertion professionnelle des enseignants est donc un processus graduel et multidimensionnel s'inscrivant dans une dynamique temporelle. Il s'agit d'un travail en progression qui ne peut être inscrit dans une linéarité (Mukamurera, 1999 ; Mukamurera, 1998).

2.2 La place de l'insertion professionnelle

Voici une figure montrant la place de l'insertion professionnelle selon une vision développementale:

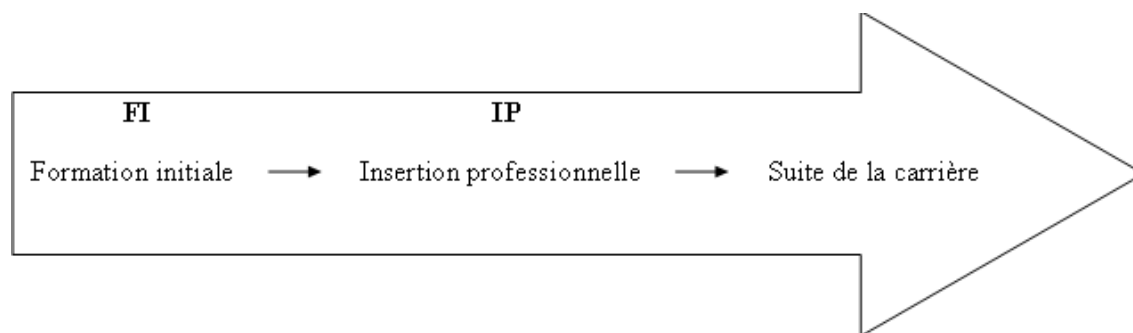


Figure 1. Vision développementale de l'insertion (Martineau et Vallerand, 2005)

Le développement professionnel est donc un long processus qui débute essentiellement pendant la formation initiale des enseignants et se poursuit en milieu de travail (Richter,

Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011 cités dans Uwamariya et Mukamurera, 2005). Le développement professionnel est un continuum représenté en trois moments-clés sur les plans théorique et pratique : la formation initiale, la phase d'insertion professionnelle et la formation continue tout au long de la carrière. Ainsi, l'insertion a une visée développementale, ce qui signifie que l'insertion s'inscrit au sein d'un développement plus global chez l'enseignant, soit le développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les apports sont riches et diversifiés lorsque l'on fait référence aux expressions utilisées : formation continue (Boucher et L'Hostie, 1997), perfectionnement, développement pédagogique (Lafortune et coll., 2001), développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman, 1989), apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001), croissance professionnelle (Glatthorn, 1995; Kagan, 1992 cités dans Uwamariya et Mukamurera, 2005).

2.2.1 Définitions et perspectives du développement professionnel

Lorsque nous jetons un œil aux écrits sur le développement professionnel, nous sommes confrontés à une pluralité des travaux abordant différentes significations et dimensions du sujet. Plusieurs chercheurs s'intéressent au développement professionnel en tant que processus (Day, 1999), processus d'apprentissage dynamique (Charlier et Dejean, 2012) ou encore transformation (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La majorité des travaux qui prennent pour objet la notion polysémique de développement professionnel chez les enseignants s'inscrivent dans l'une de ces deux perspectives théoriques: la perspective développementale et la perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La perspective développementale aborde de façon générale l'évolution de l'enseignant dans sa carrière en décrivant les événements liés aux choix de carrière chez une personne depuis son enfance jusqu'à l'âge de sa retraite. Dans cette approche, le développement professionnel est pensé chronologiquement, dans une vision plutôt linéaire. Avec tous les changements survenus depuis les dernières décennies, l'image des professions et des parcours des individus a été modifiée (Dolan et coll., 1995 ; Huberman, 1989 cités dans Uwamariya et Mukamurera, 2005). Il devient donc difficile dans ce nouveau contexte de penser à une évolution professionnelle linéaire et à une stabilité d'emploi. Il est alors pertinent de se pencher sur la perspective professionnalisante.

La notion de *continuum* semble être un point important vers lequel convergent les écrits ministériels français et québécois, et ce, malgré les différents termes et expressions utilisés pour décrire le développement professionnel (Stumpf et Sonntag, 2009). Au Québec, la réforme de l'éducation mise en branle dans les années 1990 par le Ministère de l'éducation du Québec a amené ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement visant une mise en place d'un continuum dans le développement professionnel des enseignants (Lessard et Lévesque, 1998). Le développement professionnel repose depuis sur un apprentissage du métier qui se tisserait tout au long de la carrière, depuis la formation initiale. Des étapes jalonnent la construction progressive du développement professionnel enseignant. Ce *continuum* s'inscrit donc dans une double temporalité à la fois institutionnelle et individuelle (Stumpf et Sonntag, 2009). Guskey et Huberman (1995) le décrivent comme un processus permettant aux enseignants de se développer et d'avancer dans la profession enseignante tout au long de leur carrière. L'enseignant se trouve donc en partie responsable de son développement, tant au niveau de l'acquisition des compétences que de l'adaptation aux différentes réformes du système scolaire, et ce, durant tout son cursus professionnel.

2.2.2 Début de carrière et insertion professionnelle: une étape cruciale du développement professionnel

Peu importe les écrits et les auteurs, l'idée principale concernant le développement professionnel est qu'il s'agit d'un processus « de changement, de transformation » qui amène les enseignants à mieux maîtriser leur pratique et à se sentir à l'aise dans l'exercice de leurs fonctions. Ainsi, le travail enseignant est complexe et intègre différentes dimensions et sources de construction du savoir enseignant (Tardif et Lessard, 1999). Différentes étapes de la perspective professionnalisante sont identifiées, débutant à la formation initiale et se poursuivant à l'insertion professionnelle (Deaudelin, Brodeur et Brun, 2005 cités dans Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les débuts dans l'enseignement jouent un rôle primordial et influencent bien souvent la décision de demeurer en poste ou d'abandonner le métier (Gold, 1996; Huberman, 1989), d'où l'importance de se pencher sur la phase de l'insertion professionnelle (Vonk, 1995). Les écrits soulèvent les difficultés, défis, vulnérabilités et besoins découlant de l'entrée en carrière. Cela permet de décrire les premières années d'enseignement comme une phase bien distincte du reste de la carrière et de confirmer la

pertinence d'y porter une attention particulière (Mukamurera, 2011a; De Stercke et coll., 2010; Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008; Feiman-Nemser, 2003).

2.3 Les axes de l'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle comporte plusieurs dimensions qui peuvent être analysées de deux façons. Premièrement en fonction de l'approche adoptée, qu'elle soit centrée sur l'individu ou encore sur le système, deuxièmement, selon le champ d'étude de référence (économie, philosophie, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie), et troisièmement, par l'entremise des objets et des sujets examinés (De Stercke, 2014). Un modèle souvent présenté lorsque l'on aborde l'insertion professionnelle est celui de Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) présentant trois axes interreliés que De Stercke et coll. (2010) ont plutôt traduit en crises:

- 1) Axe de socialisation professionnelle (crise psychosociale);
- 2) Axe de professionnalisation (crise professionnelle);
- 3) Axe de transformation identitaire (crise identitaire).

L'enseignant débutant est confronté à une période de survie qui dure d'une à trois années. Il fait alors face à diverses situations qu'il trouve complexes. Cette perception de complexité de la situation pédagogique ainsi que les écarts relevant de ses propres attentes et de celles de ses élèves, des attitudes et des règles socioculturelles ainsi que de ses représentations de « l'idéal éducatif » l'amènent à vivre un choc qualifié de « transformateur » (Hétu et Lavoie, 1999). Ainsi, l'insertion professionnelle intègre différents concepts comme une perspective de développement de l'autonomie professionnelle du débutant et de son soutien. La socialisation professionnelle est aussi un autre concept important permettant aux débutants d'adapter leurs pratiques aux réalités institutionnelles et sociales. Finalement, le concept d'identité regroupant à la fois le développement personnel et professionnel permet aux débutants de s'ouvrir pouvant provoquer une prise de conscience, et ultimement, des transformations graduelles chez les débutants (Hétu et Lavoie, 1999). Les besoins complexes et diversifiés d'aujourd'hui amènent le concept de professionnalisation dans une visée de développement et de renouvellement de la pratique.

2.3.1 Identité professionnelle

L'identité professionnelle est souvent liée au concept de socialisation professionnelle. Elle constitue un rapport à soi-même et aux autres, se construisant en fonction des relations avec les autres (Cattonar, 2011). L'identité professionnelle est aussi le résultat d'un compromis entre « l'auto-identité » définie par l'enseignant lui-même et « l'hétérogénéité », apportée par les autres (Dubar, 1994 cité dans Cattonar, 2011). Le concept d'identité recouvre le développement du soi personnel et professionnel (Boutin, 1999). En plus d'être liée à la formation à la profession, l'identité relèverait également des représentations personnelles, à la fois intellectuelles et affectives (Ferry, 1979 dans Boutin, 1999). Cet aspect affectif du développement professionnel est trop souvent négligé, alors que les deux dimensions sont intrinsèquement liées.

Si les stades du développement professionnel ont été largement étudiés, le contexte dans lequel évolue l'enseignant débutant est bien souvent oublié ou mis de côté. Pourtant, le développement du soi personnel et professionnel est ardu (Boutin, 1999). Il est donc primordial de considérer le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant, mais également du contexte au sein duquel il évolue et intervient. Ce sont ces concepts qui sont à la base des formations et des programmes d'accompagnement des enseignants (Boutin, 1999). Il semble exister une interdépendance entre plusieurs éléments qu'il est donc important de considérer dans le modèle choisi.

2.3.2 Socialisation professionnelle

Comme mentionné précédemment, le contexte particulier et les difficultés rencontrées dans le cadre de l'insertion professionnelle, comme la situation dite précaire ou encore les conditions difficiles de la tâche (Nault, 1993), en font une période difficile parfois qualifiée de période de survie (Fuller, 1989; Huberman, 1989). Le concept de socialisation professionnelle d'un enseignant en situation d'insertion réfère à l'intériorisation de modèles de comportements liés à un rôle ou à un statut (Dubar, 1991 cité dans Gervais, 1999; Huberman, 1989). Il s'agit d'un processus permettant d'acquérir ce qu'il faut pour répondre aux exigences requises, qu'il s'agisse d'attitudes, de connaissances ou de comportements (Nault, 1999). Cela dit, la capacité d'adaptation peut varier d'un enseignant à l'autre. Laisse à lui-même, le débutant sera

davantage orienté vers la passivité et le traditionalisme dans ses actions. Ses mécanismes d'adaptation varient donc en fonction du milieu et du soutien offert (Tabachnick et Zeichner, 1984 cité dans Gervais, 1999). Ainsi, certains débutants ajustent de façon intériorisée les normes auxquelles ils sont exposés ou peuvent totalement s'y soumettre. L'utilisation de la pratique réflexive, soit la capacité à prendre conscience quant à sa façon d'agir et de penser, donnerait plus de latitude à ces débutants afin de construire leur propre conception de l'enseignement.

La situation d'un enseignant est caractérisée par une interaction dynamique, complexe et toujours différente de l'enseignant avec son environnement et plusieurs groupes d'individus y gravitant. Le processus de socialisation est donc souvent associé au concept de « personnalité » de l'enseignant puisque ce dernier est « éduqué » selon les normes protocolaires de l'établissement, mais les adapte éventuellement à ses expériences pour en faire des savoirs signifiants à partager avec d'autres (Nault, 1999). Ainsi, l'appropriation par l'enseignant de la culture enseignante propre à l'établissement scolaire où il évolue et la façon dont il reconstruit de façon subjective les événements significatifs de sa vie sociale aura un impact sur sa définition de soi comme enseignant (Cattonar, 2011; Dubar, 1996).

Les écrits montrent à la fois la difficulté de cette période, les défis rencontrés et l'importance sur la rétention et le développement de l'enseignant débutant en phase d'insertion. Plusieurs besoins primordiaux sont aussi identifiés et explicités notamment par Gold (1996).

2.3.3 Les besoins spécifique des enseignants débutants

Il est important d'être en mesure de déceler les besoins particuliers des enseignants débutants en phase d'insertion professionnelle afin de leur permettre de vivre cette étape complexe de leur carrière avec succès (Gold, 1992). Il est primordial pour ces derniers de développer les aspects personnels et psychologiques de leur insertion afin d'être en mesure de mieux gérer les émotions et le stress qui s'y rattachent. Une mauvaise gestion de ces aspects peut générer chez les enseignants débutants une grande difficulté à aller puiser dans les notions et les compétences professionnelles acquises durant la formation initiale, et ainsi influencer leur vision de leurs capacités dans les premiers moments dans la profession. Un

modèle complet des besoins des enseignants débutants est proposé, subdivisé en trois catégories (Gold, 1990a):

1. Émotionnel et physique (Estime de soi, confiance en soi, sécurité, acceptation, résistance aux maladies)
2. Psychosocial (Amitiés, relations, collégialité, interactions avec les autres)
3. Personnel et intellectuel (Stimulation intellectuelle, nouvelles idées, nouveaux savoirs, nouveaux défis à relever, techniques innovatrices)

Selon ce modèle, les besoins émotionnels et physiques nécessitent la gestion et le contrôle du stress. Il est important pour les enseignants de comprendre la menace que leur réaction émotionnelle peut présenter pour leur profession (Gold, 1992). Le fait de tenir compte de ses besoins émotionnels permet à l'enseignant débutant de développer une bonne estime de soi et une confiance en lui, ce qui lui permet de préserver sa santé physique et émotionnelle. Ce faisant, il sera davantage en mesure de faire face aux problématiques rencontrées lors de son parcours professionnel. Il doit cependant s'assurer du développement de ses compétences personnelles et psychologiques, sans lesquelles il a peu de chance de succès à long terme (Lamontagne, 2006).

2.4 Le modèle multidimensionnel de l'insertion

L'insertion professionnelle est complexe et fait partie d'un processus que représente le développement professionnel. Afin de s'assurer d'une insertion en douceur dans la profession, ainsi que d'une longévité dans le métier, plusieurs aspects sont à considérer comme le développement professionnel, l'identité de l'enseignant débutant, la socialisation professionnelle ainsi que les nombreux besoins des enseignants débutants. L'insertion professionnelle est donc une phase complexe, multidimensionnelle et importante à documenter afin d'être en mesure de mieux comprendre la réalité des enseignants débutants.

La conception de l'insertion de Mukamurera vient ainsi recouper celle du processus de Lévesque et Gervais (2000) et se présente sous forme de modèle multidimensionnel de l'insertion. De récents travaux dans ce champ ont d'ailleurs permis d'enrichir ce modèle de cinq dimensions complémentaires : l'insertion en emploi, l'insertion en lien avec l'affectation et les conditions de la tâche, l'insertion comme socialisation organisationnelle, l'insertion dans

la professionnalité et l'insertion personnelle et psychologique (Mukamurera et coll., 2013; Mukamurera, 2011a).

Le modèle multidimensionnel de l'insertion de Mukamurera est incontournable dans ce contexte de recherche grâce à sa force intégrative. L'auteure envisage l'insertion professionnelle comme « un processus temporel (discontinu), dynamique et multidimensionnel » au sein duquel les logiques d'acteurs et les logiques sociales et structurelles s'imbriquent comme « un projet constamment négocié, révisé en fonction des transactions entre les acteurs et les contextes » (Mukamurera, 1998, p. 375). Il englobe pour ainsi dire tous les aspects mentionnés tout au long du cadre et les intègre de façon dynamique dans le schéma suivant divisé en cinq dimensions.

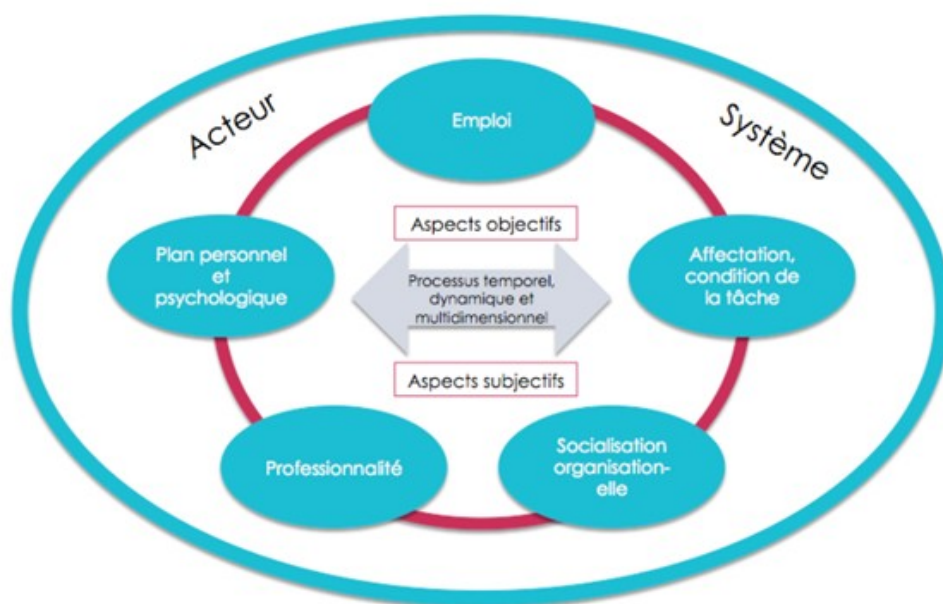


Figure 2. Modèle multidimensionnel de l'insertion (Mukamurera et coll., 2013)

La dimension « emploi » se pose comme la première étape du processus puisque l'accès à l'emploi constitue le point de départ du processus d'insertion. Cette dimension englobe davantage l'aspect « économique », en abordant les caractéristiques et conditions d'accès à l'emploi comme le statut, la durée, la stabilité, le salaire, etc.

La deuxième dimension, « affectation et conditions de tâches », réfère à l'affectation spécifique de la tâche, ce qui implique de connaître en profondeur les conditions dans

lesquelles s'effectuent l'insertion chez l'enseignant débutant. Cette dimension tente de cerner le lien entre la tâche et la formation reçue par l'enseignant, de même que les composantes et l'organisation spécifique de la tâche. Elle vient en quelque sorte détailler et apporter des spécifications à la première dimension de l'emploi.

Les dimensions « socialisation organisationnelle, « professionnalité » et « personnelle et psychologique » viennent par la suite et seraient influencées directement par le contexte pédagogique (De Stercke, 2014).

La troisième dimension de « socialisation organisationnelle » réfère au type d'organisation, soit les politiques et la culture organisationnelle auxquelles doivent s'adapter les enseignants débutants afin de gagner la reconnaissance des autres membres de la communauté. Cependant, les interactions avec les autres membres seraient complexes et primordiales afin de guider les enseignants dans cette transition pouvant en bout de ligne leur permettre de développer un sentiment d'accomplissement et de compétence ou, à l'opposée, d'incompétence (Van Manen, 1978 cité dans Mukamurera et coll., 2013).

L'insertion se rapporte également à la maîtrise et au développement de savoirs et de compétences concrètes permettant à l'enseignant de devenir compétent et efficace dans son travail. « Il s'agit, en d'autres termes, d'un processus d'apprentissage du métier, de développement professionnel où le débutant devient peu à peu compétent, efficace et à l'aise dans son métier » (Mukamurera et coll., 2013, p. 16). Il s'agit de la quatrième dimension, soit l'insertion au plan de la professionnalité.

Finalement, la cinquième dimension correspond à l'aspect personnel et psychologique. L'insertion peut être perçue comme une expérience stressante, mais profondément humaine et émotionnelle. Le débutant interprète nécessairement à sa façon la situation qu'il vit et c'est cette expérience qui devient déterminante (Van Mannen, 1978 cité dans Mukamurera et coll., 2013). L'insertion professionnelle comporte donc « des enjeux de gestion émotionnelle (choc de la réalité, craintes diverses, désillusion, stress), d'accomplissement personnel, de développement de soi, notamment en lien avec la confiance en soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, ses représentations du métier et son engagement professionnel (motivations, persévérance, implications) » (Boutin, 1999 cité dans Mukamurera et coll., 2013, p.16).

Les cinq dimensions sont envisagées dans une dynamique interactive influencée par des aspects objectifs et subjectifs. Des variables décrites pour chaque dimension incluent à la fois les acteurs et le système dans lequel ils s'insèrent. L'insertion professionnelle est un processus complexe, tenant en compte différentes dimensions en interaction les unes avec les autres. Certains chercheurs soulignent également que l'aspect personnel est souvent présent dès l'entrée dans le métier et se traduit par des préoccupations et des besoins diversifiés de ces enseignants.

L'intérêt de cette recherche d'utiliser le modèle multidimensionnel de Mukamurera relève de la prise en compte de plusieurs facteurs, autant personnels, qu'organisationnels, propres à l'emploi et au contexte dans lequel il est exercé. Le modèle est ainsi vivant et considère l'individu dans toute sa complexité, en recensant de façon exhaustive les difficultés des enseignants débutants et les mettant en relation avec le modèle de l'insertion professionnelle.

2.4.1 Le lien avec l'éducation physique

Nous pensons que le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle est adéquat et nous permettra d'identifier le processus d'insertion vécus par les spécialistes en éducation physique et à la santé ainsi que d'identifier les principaux facteurs y intervenant. Le modèle permet une vision complète, ne laissant au hasard aucun aspect de l'insertion en combinant les facteurs décrits dans plusieurs recherches portant sur ce sujet. L'ouverture que permet ce modèle n'est pas à négliger; il est dynamique et favorise la mise en lumière des aspects liés à l'insertion. En ce sens, ce modèle constitue un excellent guide dans le cadre de cette recherche visant à décrire et approfondir le processus d'insertion en éducation physique et à la santé.

2.5 Objectifs spécifiques de la recherche

Ces considérations amènent le développement de différents objectifs, toujours dans le but de bonifier et d'expliquer davantage le processus d'insertion professionnelle en éducation physique au primaire et au secondaire dans le contexte québécois. Autrement dit, cette étude

souhaite donc analyser la dynamique du processus, tant les perceptions que la transformation des enseignants débutants:

1. Décrire le portrait des conditions d'insertion professionnelle des enseignants en ÉPS.
2. Analyser les facteurs d'influence de l'expérience de l'insertion professionnelle.
3. Étayer le rapport à la formation initiale et à la mobilisation des connaissances des enseignants débutants face au processus d'insertion.

CHAPITRE III

La méthodologie

3.1 Approche méthodologique: qualitative

Ce chapitre cherche à présenter la méthodologie à la base de notre étude. Rappelons que notre question générale de recherche veut connaître comment les enseignants débutants en éducation physique et à la santé du primaire et du secondaire vivent leur insertion professionnelle au Québec.

La réalité professionnelle des enseignants débutants s'avère complexe et plusieurs facteurs doivent être pris en compte (Tardif et Lessard, 1999). Dans le but de parvenir à mieux comprendre la réalité des débuts de carrière, il a donc semblé pertinent, dans le cadre d'une recherche interprétative, d'adopter une approche qualitative. Cette dernière se caractérise par un traitement de la réalité accordant une place primordiale à la perspective des participants au sein d'un contexte social donné afin de mieux comprendre leurs dilemmes et leurs enjeux (Fortin, 2010). Sa visée est la compréhension de phénomènes complexes d'ordres sociaux et humains (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

Tardif et Lessard (1999) expliquent, dans leur ouvrage, les différentes facettes de l'expérience enseignante. Leur attention se porte davantage sur la dimension sociale de l'expérience individuelle, autrement dit, que « dire son expérience » résulterait d'un « discours commun, un langage public, une culture partagée, un modèle vécu [...] » (Wittgenstein, 1996, cité dans Tardif et Lessard, 1999, p.41). Cela vient corroborer le besoin de tenir compte du phénomène vécu et perçu par les enseignants, mais aussi de la culture et du monde dans lequel le tout s'inscrit puisque les objectifs spécifiques de cette recherche sont 1) de dresser un portrait des conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants en ÉPS; 2) d'analyser les facteurs potentiels d'influence et 3) d'étayer le rapport à la formation initiale et à la mobilisation des connaissances des enseignants débutants face au processus d'insertion. Nous pensons qu'il est pertinent d'adopter une telle perspective afin de préconiser le point de vue des participants, de décrire et de comprendre adéquatement les situations complexes présentées. Dans ce qui suit, nous présentons notre démarche à la base de notre

étude. Initialement, nous présentons le contexte général de la recherche ensuite, nous abordons l'échantillonnage, le mode de recrutement des participants ainsi que la collecte et l'analyse des données et les outils utilisés.

3.3 Le contexte général de la recherche

Il est important de mentionner que la présente recherche s'inscrit dans une étude longitudinale de plus grande envergure se déroulant sur cinq années, portant sur la formation initiale et les savoirs à la base du travail enseignant au primaire et au secondaire lors de la période de l'insertion professionnelle. Cette recherche, financée par le CRSH et dirigée par Tardif et Borges, suit l'évolution d'une cinquantaine d'enseignants débutants de différents ordre et discipline. Les enseignants le désirant pouvaient également assister à la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) permettant à ces derniers de se rencontrer, et d'échanger sur des thématiques choisies selon leurs intérêts. Les chercheurs principaux de l'étude, des assistants ainsi que des experts étaient présents pour encadrer la discussion et répondre aux questions des enseignants débutants.

Les participants ont donc été sélectionnés sur une base volontaire. Le principal critère était d'être enseignant et d'être en phase d'insertion, c'est-à-dire, dans les premières années d'enseignement. Dans le cadre de notre recherche, les enseignants débutants choisis possédaient d'une à cinq années d'expérience en enseignement. Malgré le fait que l'insertion professionnelle est un processus itératif dépendant principalement de la trajectoire professionnelle des individus, nous avons pensé qu'il était plus facile de sélectionner ainsi nos participants, et de s'assurer qu'ils soient en début de carrière. Une invitation a par la suite été envoyée aux volontaires afin qu'ils prennent connaissance de la recherche. Les enseignants démontrant toujours de l'intérêt étaient par la suite invités à un entretien de contact téléphonique. Les modalités, les exigences concrètes de la recherche leur étaient transmises et une fiche biographique était alors remplie. À la suite de ce processus et de la signature du formulaire de consentement, la première entrevue de type semi-dirigé (enregistrée de façon audio) pouvait finalement avoir lieu. Puisque la recherche est longitudinale, deux entrevues par année sont donc prévues pour chacun des enseignants.

3.4 Sous-échantillonnage

3.4.1 Qui et pourquoi ?

La population que nous cherchions à représenter dans notre recherche sont les enseignants débutants en éducation physique et à la santé. Dans le but que notre échantillonnage soit scientifiquement valide (Savoie-Zajc, 2007), nous nous sommes assurée de la cohérence entre nos objectifs de recherche, le choix d'une recherche qualitative compréhensive et les participants.

Pour y parvenir, nous nous sommes penchée sur notre question de recherche et nos objectifs, nous avons tenté de bien identifier « l'acteur social compétent » (Savoie-Zajc, 2007). Puisqu'un de nos objectifs était de décrire le portrait des conditions de l'insertion professionnelle en éducation physique et à la santé, nous souhaitions sélectionner des enseignants ayant vécu le phénomène en question. Pour ce faire, ils devaient avoir complété une formation initiale en ÉPS afin d'être en mesure de documenter la transition de la formation initiale à l'insertion professionnelle ainsi que son déroulement. Le deuxième objectif de la recherche, quant à lui, visait l'analyse de facteurs influençant l'insertion. Afin d'y répondre adéquatement, nous avions le désir de représenter, au sein de notre échantillonnage, une diversité d'expériences vécues par les enseignants.

L'expérience des enseignants varie d'une année à environ cinq années. Idéalement, nous désirions recruter des enseignants des deux sexes, et enseignant dans les deux ordres, soit au primaire et au secondaire. Cet aspect nous a permis de tenir compte de la vision de l'insertion par rapport aux genres, mais aussi aux différents défis relatés dans les écrits quant aux ordres. Nous voulions aussi tenter de tenir compte d'autres facteurs, comme le milieu où se situe l'école à laquelle sont affiliés les participants ainsi que leur situation d'emploi. Ainsi, nous voulions intégrer à notre analyse les différences par rapport au sexe, aux années d'expérience et au milieu de l'école afin de mieux saisir leur insertion professionnelle et les dimensions de l'insertion évoquées précédemment dans le cadre théorique. C'est donc par souci de représentativité que nous avons cherché à diversifier notre échantillon. Cependant, nous étions consciente que notre échantillon était sur base volontaire, et que tous les critères souhaités ne pourraient potentiellement ne pas être atteints.

Dans le tableau I., ci-dessous, se trouve une synthèse du profil des enseignants participant à l'étude. Les quatorze enseignants recrutés ont cinq années ou moins d'expérience en enseignement. Ils ont également tous effectué leur formation initiale en éducation physique et à la santé dans une université québécoise, que ce soit l'Université de Québec à Montréal (UQAM) (1), l'Université de Sherbrooke (USherbrooke) (3) ou encore à l'Université de Montréal (UdeM) (10). Le tableau récapitulatif ci-dessus regroupe les informations principales des participants. Il est important de noter que les numéros des participants ne sont pas consécutifs puisqu'ils sont issus de la recherche longitudinale de Tardif-Borges (2013-2018) comportant une cinquantaine d'enseignants. De plus, les années d'expérience correspondent aux années d'enseignement, de la première suppléance ou premier contrat jusqu'au moment de cette première entrevue avec les participants.

Tableau I. Profils des participants

Participants	Sexe	Université de formation initiale (FI)	Années de la FI	Années d'expérience	Âge
Part. 1	H	USherbrooke	2010-2015	2	1981-1990
Part. 2	F	UdeM	2008-2014	2	1981-1990
Part. 3	H	UdeM	2005-2009	5	1981-1990
Part. 5	H	UdeM	2009-2013	4	1960-1970
Part. 7	H	UQAM	2005-2009	6	1981-1990
Part. 8	H	UdeM	2009-2013	1	1981-1990
Part. 12	H	UdeM	2007-2011	3	1981-1990
Part. 16	H	UdeM	2010-2014	2	1981-1990
Part. 17	H	UdeM	2008-2012	2	1981-1990
Part. 18	F	USherbrooke	2009-2013	1	1981-1990
Part. 36	H	UdeM	2010-2014	1	1981-1990
Part. 46	F	UdeM	2005-2009	8	1981-1990
Part. 54	H	UdeM	2008-2012	5	1981-1990
Part. 55	F	USherbrooke	2011-2015	1	1991-2000

Dix hommes et quatre femmes participent à cette recherche. L'année de début en enseignement, c'est-à-dire de leur première suppléance ou leur premier contrat, varie selon les participants. Certains ont commencé à travailler pendant leurs études universitaires lorsque le nombre minimal de crédits requis a été atteint, soit 30 crédits, ou lors de la deuxième année au baccalauréat (BAC) selon les critères des différentes commissions scolaires. D'autres ont plutôt attendu la fin de leur formation initiale pour débiter.

En ce qui concerne le nombre de contrats obtenus et d'écoles au sein desquelles les participants ont enseigné, les chiffres varient également. Il est important de noter que malgré le fait qu'il s'agissait du premier entretien pour tous ces enseignants, ces derniers en étaient à différents stades dans leur processus d'insertion. Certains d'entre eux possédaient ainsi plus d'années d'expérience en enseignement que d'autres, et ont donc obtenu plus de contrats et visité plus d'écoles. Ce tableau varié nous permet d'obtenir une image plus fidèle de la façon dont les jeunes enseignants voient leur processus d'insertion professionnelle, que nous allons maintenant détailler.

3.4.2 Comment ?

Nous avons sollicité nos enseignants sur base volontaire au sein du corpus disponible dans la recherche précédemment expliquée, et le processus a été très similaire. Ainsi, les enseignants intéressés ont reçu la lettre de recrutement (Annexe 1); ils ont ensuite été contactés par téléphone pour l'entretien de contact. Dans cet appel, les modalités et exigences de la recherche ont été rappelées au participant et le questionnaire biographique rempli afin de permettre au chercheur d'en connaître davantage à son sujet. À l'issue de cet appel, une date et un endroit, au choix du participant, ont été convenus afin de procéder à la signature du formulaire de consentement ainsi qu'à l'entretien (Annexe 2). Nous pensons qu'il est important que le participant se sente à l'aise et ne soit pas intimidé par le chercheur, c'est pourquoi le choix de l'endroit et de l'heure lui est revenu.

Peu de paramètres statistiques existent dans les recherches qualitatives pour définir le nombre de personnes idéal pour un échantillon. Alors que certains adoptent le critère de saturation théorique (Glaser et Strauss, 1967), d'autres s'avancent sur la quantification des échantillons. Dans une recherche de type qualitative, le chercheur doit se fonder sur les actions et les interactions permettant l'atteinte du but de l'étude. Le nombre nécessaire de participants

peut alors varier en fonction de la complexité du phénomène à l'étude (Fortin, 2010). Ainsi, en se basant sur ce principe, 14 enseignants débutants en éducation physique et à la santé ont été sélectionnés sur une base volontaire afin de faire partie de cette recherche.

3.5 Collecte des données: l'entretien semi-dirigé

Il faut également considérer, dans la recherche qualitative, le processus dynamique des entretiens au sein duquel devra exister une coconstruction du savoir, grâce à l'implication du chercheur dans le partage de l'expérience du participant. Il est donc primordial de prendre aussi en compte les réponses et les questionnements émergents des participants tout au long de l'entretien (Savoie-Zajc, 2007). Afin de collecter de façon adéquate les données des participants choisis, le choix d'avoir recours à des entretiens a donc semblé pertinent, et la définition qu'en fait Savoie-Zajc (2009) vient confirmer cet usage. L'auteure définit l'entrevue comme une « interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p.339). Or, dans le cadre de cette recherche, nous avons comme objectif de mieux comprendre le processus d'insertion professionnelle telle que vécue par le participant. L'entretien a donc permis l'atteinte de cet objectif et la construction de sens grâce aux visions croisées du participant et du chercheur.

Nous avons choisi spécifiquement l'entretien de type semi-dirigé qui impose au chercheur une situation un peu plus contraignante (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.132). Puisque nos objectifs touchaient une description et une meilleure compréhension de la phase de l'insertion professionnelle et de ses facteurs d'influence, l'entretien semi-dirigé offrait la possibilité de développer un « schéma » regroupant des « thèmes » correspond à nos besoins. En adoptant ce type d'entretien, nous avons permis aux enseignants de s'exprimer de façon libre et personnelle sur les thématiques choisies tout en s'assurant de garder une certaine structure. Nous sommes cependant restée vigilante, et avons planifié des stratégies permettant d'approfondir et de reformuler au besoin les réponses simples, stéréotypées ou mal comprises durant l'entretien ce qui nous a permis de rapporter le plus fidèlement possible le récit de l'interviewé.

Les entretiens ont été effectués en présentiel, dans un lieu calme choisi par l'interviewé comme sa résidence ou sa classe, par exemple. Nous croyons que ce facteur a contribué à la création d'un lien de confiance entre les personnes impliquées. Les entretiens étaient d'une durée approximative d'une heure à une heure et demie, le temps nécessaire pour couvrir les différentes questions abordant l'insertion. Ces dernières ont été choisies précautionneusement selon les dimensions dégagées préalablement pour répondre aux objectifs de recherche et ont été analysées et contextualisées par la suite.

3.5.1 Outils de collecte des données

Tout d'abord, avant d'avoir débuté les entretiens avec les participants, une fiche biographique leur a été envoyée afin d'obtenir des informations personnelles et techniques concernant leur parcours : âge, écoles fréquentées, formations obtenues, etc. Ces informations ont permis notamment de mieux connaître et cerner le participant, et de favoriser la préparation du chercheur pour les entrevues.

Afin d'organiser et d'orienter adéquatement les questions qui ont été abordées lors des entretiens semi-dirigés avec les enseignants débutants, une grille d'entretien a été élaborée à l'aide des grandes étapes de l'insertion professionnelle (annexe 3). Ainsi, les questions sont divisées en différentes catégories comme le choix de l'enseignement et leur insertion professionnelle. Les questions de la catégorie insertion seront elles-mêmes organisées selon les dimensions de l'insertion professionnelle telles qu'énoncées par Mukamurera (2013). Cette façon de faire nous a permis plus facilement de transposer les réponses aux questions des enseignants et de les comparer au modèle multidimensionnel de l'insertion (voir figure 2). De plus, cette grille nous a assurée de toucher les principales thématiques qui nous intéressent en agissant comme aide-mémoire, et ainsi diriger la conversation avec l'enseignant. Puisque l'objectif des entretiens semi-dirigés est de bien saisir le point de vue du participant, nous avons, au besoin, créé une fiche de notes personnelles pour chacun des participants. Cette dernière a permis de souligner les points qui nous semblaient pertinents à cet instant, de corroborer nos informations à l'aide des *verbatim* et de nous aider à distinguer notre perception de celle de l'enseignant.

Finalement, chaque entretien a été enregistré à l'aide d'une enregistreuse audio. Tous les enregistrements sonores ont donc été recueillis à la suite de l'entretien et ont été transcrits

sous forme de *verbatim* pour en faciliter l'analyse. Les résumés des notes personnelles et des principaux points des *verbatim* ont été envoyés aux participants afin de valider notre compréhension de leurs propos, et ainsi assurer une validation des données.

3.6 Traitement et analyse des données

Cette section renvoie à tous les efforts mobilisés par le chercheur et son équipe pour découvrir et effectuer des liens dans les données obtenues (Deslauriers, 1991). Pour Paillé (2007), l'analyse est une étape concrète où il est primordial d'utiliser l'intelligence afin de rendre justice au matériau et ainsi en trouver la juste interprétation (p. 412).

3.6.1 Traitement des données

La logique inductive semble prédominer dans les recherches issues des données qualitatives (Erickson, 1986). Karsenti et Savoie-Zajc (2011) expliquent que « le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin sa classification des données ». Ainsi, le chercheur part de ses données obtenues pour aller effectuer un lien avec sa théorie préalablement explicitée. Dans le cadre de cette recherche, la position est davantage qualifiée d'inductive. Cependant, nous reconnaissons que le cadre théorique a aussi eu un impact sur l'analyse des données puisqu'une certaine définition opérationnelle des concepts a été prise en compte tout au long de la recherche.

3.6.2 Analyse de contenu thématique

Une des méthodes se rattachant à ces quatre grandes catégories, et qui a été utilisée dans le cadre de cette recherche est l'analyse thématique. Mucchielli (2006) dégage quatre grandes opérations, des manières génériques de procéder quand on aborde les méthodes d'analyse en méthodes qualitatives : la comparaison, la catégorisation, la mise en relation et l'invention de formes et de sens. Cette dernière implique l'analyse de *verbatim* et la création de thématiques qui permettront finalement de dégager les principaux aspects du témoignage livré (Paillé, 2007). Les transcriptions issues des entretiens semi-dirigés ont donc été utilisées dans le but de faire ressortir les dimensions des catégories initialement déterminées par la littérature.

C'est aussi dans ce sens qu'abondent Miles et Huberman (1991). Ils présentent un schéma non linéaire permettant de mieux saisir les processus itératifs liés à l'analyse des données. En ce sens, nous avons utilisé un logiciel de traitements des données qualitatives (*QDA-Miner*). Ce dernier nous a permis d'adopter une structure en choisissant les thèmes à dégager et en créant les codes nécessaires à leur identification dans les *verbatim* des entretiens. Ainsi, dans le logiciel, ces derniers ont été découpés en unités de sens. Nous avons procédé à l'élaboration de codes selon trois étapes (Boyatzis, 1998). Premièrement, la liste préliminaire des codes a été élaborée selon notre cadre conceptuel fondé sur le modèle multidimensionnel de l'insertion (Mukamurera, 2013). Deuxièmement, la liste des codes a été ajustée par rapport aux données recueillies. Troisièmement, les *verbatim* de tous les entretiens des participants ont été recodés avec la liste finale des codes. Afin de s'assurer de la fiabilité de notre codage, un contre-codage a été effectué par trois autres chercheurs entraînés à cet effet. Voici un tableau récapitulatif des étapes de recrutement des participants, de cueillette et d'analyse des données.

Tableau II. Étapes de recrutement, de cueillette et d'analyse des données

Étapes de recrutement, cueillette et analyse des données		
Étapes	Descriptions	Actions
1. Recrutement des participants		
<ul style="list-style-type: none"> Lettre de recrutement 	<ul style="list-style-type: none"> - Lettre envoyée aux participants de la recherche longitudinale Tardif-Borges (2013-2018) - Recrutement sur base volontaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction d'une lettre de recrutement
<ul style="list-style-type: none"> Fiche biographique 	<ul style="list-style-type: none"> Appel des participants ayant acceptés de participer à la recherche. - Explications de la recherche - Réponses aux questions des participants (s'il y a lieu) 	<ul style="list-style-type: none"> - Entretien téléphonique de 30 minutes - Échange des disponibilités pour la prise de rendez-vous

	- Établissement du profil du participant - Prise du rendez-vous pour l'entretien semi-dirigé	de l'entretien
2. Élaboration du canevas d'entretien		
• Canevas d'entretien	- Élaboration des questions d'entretien. - Les questions doivent aborder trois thématiques : insertion professionnelle, formation initiale, savoirs mobilisés.	- Rédaction des questions
3. Collecte des données		
• Entretien semi-dirigé	- Choix du lieu et de l'heure de l'entretien par le participant - Lecture et signature du formulaire de consentement - Entretien d'une durée d'une heure à 1 heure trente minutes	- Enregistrement audio de l'entretien - Prise de notes afin de corroborer certains éléments avec le participant ou afin de formuler des questionnements
4. Outils de collecte des données		
• Enregistrements audio	- Enregistrements audio lors des entretiens avec les participants	- Emprunt d'une enregistreuse à l'Université de Montréal
• Verbatim	- Transcriptions des enregistrements audio dans une optique d'analyse des données	- Écoute de tous les enregistrements et transcriptions en documents <i>word</i>
• Rapport au	- Résumé des principaux points	- Envoie du document au

participant	abordés lors de l'entretien à envoyer au participant	participant afin de recueillir ses commentaires et de valider le contenu de l'entretien
5. Analyse des données		
<ul style="list-style-type: none"> • Logiciel d'analyse qualitative <i>QDA-Miner</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Structure permettant de découper les unités de sens selon les thématiques importantes. Analyse thématique de contenu - Logique inductive 	<ul style="list-style-type: none"> - Importation des transcriptions (<i>verbatim</i>) dans le logiciel
<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration des codes (Boyatzis, 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> - Liste basée sur notre modèle théorique : modèle multidimensionnel de l'insertion (Mukamurera, 2013) - Ajustement par rapport aux données recueillies - Recodage de tous les <i>verbatim</i> avec la liste à jour des codes 	
<ul style="list-style-type: none"> • Contre-codage 	<ul style="list-style-type: none"> - Codage des différents <i>verbatim</i> par des chercheurs expérimentés afin de valider les étapes précédentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutement de trois chercheurs expérimentés issus de la recherche Tardif-Borges (2013-2018)

3.7 Précautions méthodologiques

En recherche interprétative, on parle de critères de rigueur (Gohier, 2004). Les critères de rigueur y sont présentés comme primordiaux au sein de ce genre de recherches, bien qu'il existe quelques variations selon les auteurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Fortin, 2010).

Il est délicat de saisir l'insertion professionnelle en éducation physique et à la santé d'où le désir de faire émerger un sens grâce à l'apport du chercheur et des enseignants. Puisque nous ne souhaitons pas avoir recours à l'observation, car nous voulions recueillir la vision des acteurs, nous n'avons pas eu un engagement prolongé sur le terrain. C'est plutôt grâce au dialogue que nous avons pu collecter les informations nécessaires. Afin de garantir la crédibilité de cette recherche, nous nous sommes assurée d'une validité de signifiante des interprétations (Gohier, 2004). C'est issu de cette construction, du chercheur et du participant, que la recherche peut se rapprocher d'une « vérité ontologique » et octroyer une crédibilité aux conclusions avancées (Morrow, 2005).

De ce fait, nous cherchions à être en accord avec les valeurs et le langage de l'acteur et à nous assurer de notre interprétation. Nous avons eu recours à des techniques comme la reformulation ou le questionnement afin que le chercheur s'assure de sa compréhension et permette, au besoin, au participant de réajuster le tir sur ses réponses liées aux questions posées. Dans un souci de cohérence et de fiabilité, nous nous sommes assurée de valider notre compréhension en informant le participant. Cela nous a permis de s'assurer de rapporter les propos correctement des participants. De plus, un résumé de l'entretien a été envoyé au participant afin de recueillir ses commentaires avant de passer à l'étape de codification. À la suite du codage des *verbatim* dans le logiciel *QDA-Miner*, trois chercheurs expérimentés ont également effectué un contre-codage afin d'assurer la fiabilité des données.

Finalement, il était également important de considérer la désirabilité sociale comme biais et limite possible aux entretiens semi-dirigés. Le chercheur se doit de faire comprendre au participant qu'il cherche simplement à recueillir objectivement son opinion et son expérience quant au sujet demandé. Il faut considérer la personnalité et le bagage du chercheur et du participant lors des entretiens qui peuvent influencer leur déroulement, mais aussi développer des attentes personnelles et l'anticipation de réponses (Rubin et Rubin, 2005).

3.8 Considérations éthiques

« Fondée sur des principes moraux, l'éthique concerne essentiellement la détermination des principes qui distinguent le bien et le mal, le bon du mauvais, le vrai du faux; elle concerne aussi le sens qu'on donne à ces termes et à ceux qui renvoient aux principes de justice, d'équité et d'intégrité » (Harrisson, 2000, p. 36 cité dans Martineau

2007). Dans le cadre d'une recherche de type qualitative, l'éthique de recherche touche deux dimensions des valeurs et finalités du chercheur soit l'éthique du chercheur à proprement parler dans ses comportements et attitudes, ainsi que le respect de personnes impliquées dans l'étape de la collecte des données (Martineau, 2007). Van der Maren (1999) dégage quelques fondements quant à l'aspect éthique des recherches qualitatives : le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet et le respect de la vie privée et de la confidentialité. Ce sont ces grandes catégories qui seront prises en compte et qui nous guideront tout au long des différentes étapes de notre recherche.

Tout d'abord, les enseignants ont été sélectionnés sur une base volontaire. Ainsi, dans le corpus préalablement disponible dans lequel s'inscrit notre recherche, nous avons invité formellement les enseignants correspondant à nos critères à participer à notre recherche. Une lettre explicative leur a été remise afin qu'ils puissent prendre connaissance de tous les détails de notre projet. Nous nous sommes également rendues disponibles par courriel ou par téléphone pour répondre à toutes leurs questions complémentaires. Les enseignants avaient également le droit d'abandonner la recherche pour les raisons de leur choix, et ce, à tout moment.

Un formulaire de consentement (consentement écrit) a été par la suite remis au participant, contenant les informations concrètes reliées à la recherche (et pour la plupart, préalablement expliquées au participant): les objectifs de la présente recherche, la confidentialité des données, les avantages et inconvénients d'y participer, le droit de retrait, la compensation ainsi que les détails de la diffusion des résultats.

Les enregistrements audio ont été transcrits et codés, puis transférés sur une clé USB à laquelle seul le chercheur principal a accès. Le chercheur seulement a en sa possession la liste des participants et leur correspondance numérique. En ce sens, aucune information permettant l'identification d'une personne n'a été publiée. Un rapport sommaire sera envoyé, à la fin de la recherche, aux enseignants le désirant pour les informer des conclusions générales découlant des analyses.

CHAPITRE IV

Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de nos entretiens de recherche. Nous souhaitons répondre à notre question de recherche visant à connaître comment les enseignants débutants en éducation physique et à la santé du primaire et du secondaire vivent leur insertion professionnelle au Québec. Nous tenterons également de répondre à nos trois objectifs spécifiques : 1) dresser un portrait des conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants en ÉPS; 2) analyser les facteurs potentiels d'influence et 3) étayer le rapport à la formation initiale et à la mobilisation des connaissances des enseignants débutants face au processus d'insertion. Rappelons que nous avons analysé les entretiens à l'aide du logiciel *QDA-Miner*. La codification a été élaborée en fonction des thèmes ressortant des entretiens et du canevas d'entretien. De plus, nous avons regroupé nos catégories de codes en deux thèmes principaux structurant cette section : la formation initiale et les savoirs mobilisés, ainsi que l'insertion professionnelle selon les dimensions du modèle de Mukamurera (2013). Il est aussi important de noter que par souci d'anonymat, les noms des écoles et des commissions scolaires ont été changés.

Ainsi, cette section est organisée et appuyée en fonction de notre cadre théorique. La présentation des résultats suit à la fois la structure du protocole d'entretien, mais est également inspirée des études sur l'insertion professionnelle. Dans le chapitre 5, nous allons effectuer un retour sur ces résultats et les discuter en fonction de nos questions spécifiques et de notre cadre conceptuel.

4.1 Conditions de l'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est caractérisée comme l'entrée dans la fonction enseignante, nécessitant que le nouvel enseignant s'adapte et évolue au sein de sa profession (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008). Afin de mieux comprendre ce processus chez les enseignants débutants, le modèle multidimensionnel de l'insertion professionnelle de Mukamurera (2013) est utilisé dans cette section afin d'analyser les 14 entretiens semi-structurés des participants. Pour ce faire, les questions des entretiens ont été

soigneusement élaborées afin de correspondre aux différentes dimensions du modèle soient : l'emploi, l'affectation de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité ainsi que le plan personnel et psychologique.

4.1.1 Emploi

La dimension emploi est la première étape du processus d'insertion professionnelle selon le modèle multidimensionnel (Mukamurera et coll., 2013). Elle réfère plus particulièrement aux caractéristiques et conditions d'accès à l'emploi comme le statut, la durée, la stabilité, le salaire, etc. Les divers entretiens ont montré l'importance de considérer séparément la suppléance et les contrats. Selon les participants, il s'agit en effet de contextes bien différents qu'il faut dissocier.

4.1.1.1 Suppléance

Tel que mentionné précédemment, une majorité des enseignants ont vécu ce premier type d'expérience de travail lors du déroulement de leur baccalauréat. Les huit enseignants novices expliquent avoir ouvert leur dossier et débuté la suppléance dès leur première année universitaire. Cependant, dans le cas des six autres enseignants, le début de la suppléance ainsi que les premiers contrats ne sont venus qu'à la fin de leurs études. Les participants n'abordent pas en profondeur leurs motivations à débiter la suppléance pendant leurs études. Dans le cas du participant 1, il s'agit de raisons monétaires « C'est sûr qu'il y avait des raisons monétaires parce que c'est quand même très payant. Puis, à ce moment-là, j'avais passé l'hiver sans travailler et je me cherchais un emploi dans un autre domaine et j'avais de la difficulté à trouver » (Part. 1), mais aussi d'acquérir de l'expérience sur le terrain : « C'est sûr que certaines heures que je vais passer en suppléance, je pourrais les passer dans mes livres. C'est juste que je trouve bien d'avoir de l'expérience sur le terrain » (Part.1).

Pour amorcer leur suppléance, les enseignants débutants doivent tout d'abord effectuer l'ouverture de leur dossier dans la commission scolaire de leur choix. Ce processus est assujéti à différentes restrictions dans chacune des commissions. Par exemple, le participant 5 explique qu'il a pu ouvrir rapidement un dossier afin de faire de la suppléance puisque sa commission scolaire ne demandait qu'un total de trente crédits universitaires. Pour le participant 55, la commission scolaire approchée réclamait que l'étudiant en soit à sa deuxième année au

baccalauréat en enseignement afin de pouvoir débiter toute suppléance. Il était donc bien important pour les participants de s'informer au préalable de ces détails.

Une fois les dossiers ouverts dans les commissions scolaires, les participants expliquent pouvoir faire du remplacement aux niveaux primaire et secondaire. Cependant, les fonctionnements sont quelque peu différents : « Au primaire, la manière de faire de la suppléance c'est une centrale, puis au secondaire, c'est une secrétaire », comme l'explique le participant 5. Dans ce dernier contexte, il semble plus important de répondre le plus souvent possible aux appels et de faire régulièrement de la suppléance, De cette façon, les enseignants débutants parviennent à se faire un nom et augmentent ainsi leurs chances de se faire appeler dans les écoles et de travailler : « Quand on fait de la suppléance, c'est la secrétaire qui t'appelle...c'est sûr qu'elle a ses préférés en premier, les personnes qui répondent souvent. Et ce sont des personnes souvent qui vont déjà avoir eu un contrat dans l'école. Ils connaissent la plupart des élèves, donc, c'est plus facile pour elle et pour eux » (Part. 1).

Les participants abordent aussi le déroulement général de leurs premières suppléances, et ce, sous différents aspects. Pour le participant 1, l'espace et le matériel semblaient une préoccupation constante dans les débuts, forçant bien souvent des changements de planification dernière minute : « Les premières fois, je planifiais quelque chose et à chaque fois, je me rendais compte qu'il manquait du matériel. Soit je n'avais pas l'espace pour le faire, soit ça ne fonctionnait pas avec les élèves que j'avais » (Part.1). Ainsi, la réalité des enseignants novices en suppléance est telle qu'ils sont appelés à travailler dans différentes écoles dont les infrastructures ainsi que le matériel peuvent varier énormément. Il n'est donc pas toujours possible de suivre sa planification initiale et il est important d'être flexible.

Les aspects psychologiques et émotionnels découlant de ce type de contrats ponctuels reviennent aussi dans les témoignages. Le participant 7 explique le choc qu'il a déjà vécu : « Première période de suppléance, quant on sort de là on dirait que je ne maîtrise rien et que tout va mal et qu'est-ce que ça me donne de faire ça ! ». Pour lui, les premières suppléances ont été ardues, lui laissant l'impression de ne rien connaître ni contrôler. Il est alors normal qu'un stress puisse être ressenti chez ces enseignants qui ne savent pas toujours de quelle façon leur journée va se dérouler : « Il y a toujours le petit stress de est-ce que ça va bien se passer aujourd'hui ? Parce que les enfants ça change. Les journées sont différentes et il y a plein de contextes différents... je me faisais appeler des fois à une demi-heure du début des cours. [...]

J'ai appris à un peu me détacher de ça parce que les journées qui vont mal, il ne faut pas le prendre personnel sinon, ça fait juste nous démolir » (Part. 18). En général, les premières expériences en suppléance ont été pénibles chez les enseignants se sentant trop souvent abandonnés et impuissants devant la situation « Je te dis, en suppléance, tu es laissé à toi. Tu es laissé tout seul. [...] Tu vas voir le bureau et des fois...c'est marqué strictement : Activités de ton choix. Tu te débrouilles. C'est du mode survie. Et ce n'est pas parce que c'est du mode survie que ça ne se passe pas bien non plus » (Part. 8).

À la suite de leurs premières expériences, les participants semblent avoir posé un regard réflexif sur les situations problématiques vécues afin d'éviter les embûches futures : « Bien, j'arrive le matin un petit peu plus tôt. Je regarde ce qu'il y a dans le dépôt et j'essaie de voir les consignes que l'enseignant a données, quel terrain est disponible pour moi et c'est là que je décide plus ou moins quelque chose. Un petit jeu que j'aime bien et que je sais qui fonctionne bien en suppléance parce qu'au fil du temps, c'est sûr que certains jeux vont être éliminés parce que ça ne fonctionne pas » (Part. 1). Ainsi, le fait d'avoir pu expérimenter plusieurs situations de suppléance, parfois problématiques, leur a tout de même permis d'obtenir plus d'expérience. Certains ont même développé des outils pouvant les aider dans leur pratique : « Je me suis fait moi-même un guide de suppléant. Au début, je m'étais trouvé des activités. Parce qu'en suppléance, tu ne peux pas t'attendre nécessairement à faire des apprentissages poussés » (Part. 18). Ces difficultés ont aussi changé leur attitude face à la situation : il ne faut pas tout prendre sur ses épaules de façon personnelle les actions d'élèves problématiques ou le déroulement plus mouvementé des séances. C'est de cette façon qu'ils bâtissent plus de confiance en eux-mêmes et en leurs aptitudes : « Ce n'est pas moi qui n'est pas capable de le gérer, il est fatigant avec tout le monde. J'ai réalisé, j'ai fait une bonne *job*. J'ai trouvé ma période difficile, mais j'ai fait ce qu'il fallait. Ça fait que ça m'a donné comme un peu de confiance » (Part. 7). L'aide et les rétroactions de collègues plus expérimentés permettent aussi aux enseignants débutants de mieux cerner leurs aires d'opportunité et de travailler stratégiquement à l'amélioration de leur confiance en soi, mais également de la structure de leur séance et des apprentissages associés. Le participant 7 ajoute même qu'il s'agit de l'enjeu principal de l'insertion professionnelle : « L'enjeu de l'insertion quant à moi est là, au support des enseignants » (Part. 7). Le tableau ci-dessous vient présenter les principaux points de la dimension relative à l'emploi en situation de suppléance.

Tableau III. Dimension : Emploi (suppléance)

Dimension : Emploi	
Suppléance	<ul style="list-style-type: none"> - Débuts à différents moments de la FI - Raisons : monétaires et expérience sur le terrain - Restrictions dans certaines CS - Suppléance dans les deux ordres (primaire et secondaire) - Procédures différentes d'une école à l'autre - Matériel et espace disponible varie - Choc des premiers moments (sentiment d'oubli des connaissances) - Regard réflexif à la suite des séances

Ainsi, la suppléance est le premier statut professionnel auquel les enseignants novices vont accéder. La majorité des participants ont débuté la suppléance lors de l'obtention des préalables requis dans leur commission scolaire, qu'il s'agisse de trente crédits ou encore, d'être en deuxième année universitaire en enseignement. Les participants expliquent l'importance de faire bonne impression dans son milieu de travail dans le but de décrocher des suppléances et ultimement un contrat. Les participants ont également abordé de façon différente leurs premières expériences de suppléance comme leur déroulement général, la gestion de l'espace et du matériel ainsi que l'aspect psychologique et émotionnel qui en découle. Ils identifient aussi les apprentissages effectués au fil des suppléances comme le lâcher-prise, la confiance en soi ainsi que le développement d'outils dans le but de faciliter leur tâche. Les 14 participants ont donc tous commencé avec de la suppléance, pour se voir finalement octroyer un contrat, ou plusieurs dans certains cas au moment de l'entretien.

4.1.1.2 Contrat

Les enseignants abordent les contrats octroyés sous différents angles : les démarches nécessaires afin d'obtenir un contrat, l'attribution en tant que telle ainsi que le type de contrat (niveau, ordre, matière). Pour la plupart des enseignants, la démarche en vue d'obtenir un contrat semble complexe et surtout incertaine : « Vu que je ne suis pas sur la liste, je ne suis

pas priorité et si ça se rend au bassin de suppléants, là, on est à la même égalité. Donc, si on est trois à postuler, je ne sais pas, ils vont peut-être faire une entrevue. Je ne connais pas vraiment le processus à partir de là, mais là, j'aurais accès à ce qu'il va rester. S'il y a des choses intéressantes, je vais postuler, mais je ne postulerais pas, par exemple, pour un 20% » (Part.18). Ainsi, le participant explique les différentes priorités chez les enseignants, basées sur le nombre de contrats complétés. Si les enseignants ne se retrouvent pas sur la liste de priorité, ils sont alors ajoutés au bassin où tous les enseignants sont sur un pied d'égalité. Les choix restants leurs sont alors proposés, et ils pourront décider de postuler ou non. Pour d'autres enseignants, leur expérience leur a permis d'être en meilleure position, et de pouvoir exercer un certain choix quant à leur contrat : « Il y a les strates aussi. En tout cas, c'est compliqué. Moi, j'étais dans la bonne partie et j'ai pu garder ma priorité école sauf que l'affectation au mois de juin passé, ma collègue qui était au numéro trois l'an passé, avec son ancienneté a pris le contrat 100%. Ça fait que moi, j'ai pris son contrat à elle de 60% » (Part. 12).

4.1.1.3 Leur nature

Avoir un contrat est important afin de pouvoir être sur la liste de priorité. Cependant, ce ne sont pas tous les participants qui ont la chance d'expérimenter un contrat jusqu'au bout: « J'étais là, j'ai eu un rôle d'enseignant pour de vrai en continu jusqu'à la fin. Par contre, ça ne m'a pas donné assez de jours pour faire un contrat » (Part. 1). Plusieurs participants ont ainsi expliqué avoir effectué les tâches liées à un contrat, pour finalement voir celui-ci jugé incomplet en raison d'une durée insuffisante. Ils ne peuvent alors pas bénéficier du contrat et l'utiliser pour gravir les échelons.

Finalement, les participants expliquent la nature de leurs différents contrats. Malgré le fait que tous aient effectué une formation de quatre années en éducation physique et à la santé, certains se voient contraints d'accepter des contrats dans une autre matière : « C'était en mathématiques, je faisais du rattrapage » (Part.18). Ou même comme titulaire de classe au primaire, comme c'est le cas pour ce participant : « J'ai enseigné toutes les matières : arts dramatiques, éthique et culture religieuse, français, mathématiques. C'était ici, en première et deuxième année » (Part. 2). Les participants expliquent cette situation par le fait qu'il n'y avait pas d'opportunités en éducation physique et qu'il était important de continuer à travailler afin

de monter dans la liste de priorités : « Il n'y avait pas de poste en éducation physique » (Part.2).

De plus, outre le fait que les enseignants doivent enseigner différentes matières, certains sont contraints de changer complètement de champ de pratique puisque peu d'opportunités leur sont offertes : « Il y a des profs que ça faisait six ans. Six ans qu'ils avaient la même clientèle, puis ils se sont fait *bumper*. Ils sont obligés de changer de champ complètement ... Ça c'est démotivant » (Part. 8). Finalement, certains font aussi face à la réalité des contrats fragmentés. Ils doivent ainsi enseigner dans différentes écoles à différents pourcentages, ce qui peut rendre la tâche parfois éreintante: « Donc je suis dans trois écoles. Ça devient lourd. Au début de l'année, tu es dedans. Ok, c'est cool. Ça brise la routine un peu mais ça devient lourd. Trois directions, trois GPI à rentrer » (Part.54). Le tableau ci-dessous vient présenter les principaux points de la dimension relative à l'emploi en situation de contrat.

Tableau IV. Dimension : Emploi (contrat)

Dimension : Emploi	
Contrat	<ul style="list-style-type: none"> - Démarches plus complexes : listes, bassin, etc. - Disponibilité (prendre ce qui est disponible) : différents pourcentages, écoles, matières - Tâche morcelée (plusieurs contrats dans différentes écoles)

Les enseignants abordent leurs contrats de différentes façons. Certains ont la chance de tomber au bon moment, et de débiter un contrat à la suite de leurs premières expériences, comme les stages. D'autres n'ont pas cette opportunité, et doivent accumuler de l'expérience d'autres façons. Pour ce faire, ils enseignent dans différents ordres, différentes matières qui leur permettent de pouvoir gravir les échelons sans prendre de retard dans leur parcours.

4.1.2 Affectation de la tâche

La deuxième dimension réfère à l'affectation spécifique de la tâche. Cette dernière permet de connaître en profondeur les conditions dans lesquelles se retrouvent les enseignants débutants, et tente de cerner le lien entre la tâche et la formation reçue ainsi que les

composantes et l'organisation spécifique de la tâche. L'affectation de la tâche aide à détailler et spécifier la première dimension de l'emploi (Mukamurera, 2013). Elle se présente différemment lorsqu'elle concerne la suppléance ou les contrats plus permanents.

4.1.2.1 Affectation des suppléances

Pour les suppléances, il est d'abord nécessaire d'ouvrir un dossier dans la commission scolaire de son choix. Par la suite, les directives semblent différentes. Certaines commissions scolaires effectuent une entrevue avec le participant, comme le rapporte le participant 18 : « J'ai rempli tous les documents. Je suis allée passer une entrevue ». Alors que d'autres se contentent d'expliquer globalement le fonctionnement des suppléances, permettant à l'enseignant de débiter très rapidement la suppléance : « Commission scolaire Autel, je n'ai eu aucune rencontre. On a eu une personne des ressources humaines pour nous expliquer le processus et tout ça pour ce qui est de la suppléance » (Part. 18).

L'ouverture du dossier dans les diverses commissions scolaires ne semble que le point de départ pour la suppléance. Les enseignants sont unanimes quant au besoin de se faire un nom afin de pouvoir obtenir d'autres appels, et donc, d'autres suppléances : « Après ça, la suppléance, il faut que tu travailles pour te faire un nom et te faire appeler et tout ça » (Part. 7). Les participants expliquent également le fait que malgré leur formation en éducation physique et à la santé, il est parfois nécessaire d'accepter d'effectuer de la suppléance en classe, dans d'autres matières : « Je ne pensais pas en faire, mais disons que quand tu commences, tu n'as pas de contrat. Tu prends tout ce qu'il y a et tu t'arranges avec ça » (Part. 8). Les enseignants débutants veulent donc travailler, se faire un nom et gagner rapidement de l'expérience, malgré le fait que ce ne soit pas toujours dans leur champ de formation. Pour certains, leurs efforts ont été récompensés : « Parce qu'au secondaire, je me suis arrangé, je me suis mis comme ça avec la madame de suppléance pour qu'elle me *booke* tout le temps, ce qui arrivait. Elle m'appelait tout le temps, tout le temps, tout le temps » (Part. 5)

Certains participants notent cependant la difficulté de devoir effectuer beaucoup de suppléance dès les débuts : « Quand il y a une école qui m'appelle et que je dis tout le temps oui et qu'ils ont de bons commentaires, ils me rappellent en premier. Ça fait que c'est ça qui est pernicieux au début. Tu sais, il y a les avantages et les inconvénients de l'ancienneté. Il y a les avantages et les inconvénients de ça au début, que les écoles n'ont aucun compte à rendre aux

précaires » (Part. 7). Ainsi, afin d'obtenir du travail, les employés précaires travaillent souvent dans plusieurs commissions scolaires, ce qui peut exiger une gestion importante de leur part : « Il y a des places qui me prévoyaient d'avance, donc j'appelais l'autre commission scolaire : je ne suis pas disponible telle journée... c'est vraiment une grosse gestion » (Part. 18). La situation peut donc amener de la fatigue chez certains enseignants, se sentant parfois contraints d'accepter toutes les suppléances possibles. Certains rapportent avoir dû prendre des pauses pour se reposer afin d'éviter l'épuisement : « S'il y a des jours que je ne faisais pas, c'est parce que j'étais épuisé et de me faire appeler le matin même, à un moment donné, je n'étais plus capable » (Part. 5).

Tableau V. Dimension : Affectation de la tâche (suppléance)

Dimension : Affectation de la tâche	
Suppléance	<ul style="list-style-type: none"> - Processus diversifiés : dépôt du dossier, rencontre ou entrevue - Possibilité d'ouvrir un dossier dans différentes CS - Les CS ne communiquent pas entre elles. Il faut gérer les différentes suppléances soi-même

4.1.2.2 Affectation des contrats

Plusieurs participants ont également obtenu un ou plusieurs contrats lors de leurs premières années dans l'enseignement. L'attribution de ceux-ci semble changer selon différents facteurs comme les commissions scolaires, les ordres et les écoles.

Pour certains, leurs contrats ont été obtenus grâce à leur entregent et l'importance de s'investir dans les milieux scolaires, comme l'explique dans son entretien le participant 16. Aussi, un autre participant explique que l'obtention de son premier contrat provient d'une application en ligne : « Dans le fond, je suis allée voir sur Internet et ayant souvent voyagé dans ma vie, ça faisait quatre ans que je n'avais pas beaucoup voyagé.... Je suis allée sur la commission scolaire Baleine, qui est la commission scolaire qui est dans le nord du Québec pour les villages Inuits. J'ai appliqué » (Part. 2).

Pour d'autres, l'obtention d'un contrat s'est faite en partie grâce à un contact : « Mon deuxième contrat c'est une amie qui était avec moi dans le bac en éducation physique qui m'a dit : il y a un poste de disponible en première année pour le mois de janvier 2013. Et j'ai accepté parce que je n'avais rien en janvier 2013 » (Part. 2). Cependant, comme le souligne le participant, il s'agissait d'un contrat comme titulaire de classe au primaire. Pour ce participant, la référence d'un membre de la famille lui a permis d'obtenir un poste qu'il occupe toujours : « Ma belle sœur travaillait à cette école-là et elle a quitté son poste pour aller ailleurs. En quittant, elle m'a demandé et moi, je suis allé passer une entrevue et ils m'ont offert le poste que j'ai maintenant » (Part. 36).

Les participants expliquent les différentes situations ayant mené à l'obtention de leur premier contrat. Pour plusieurs d'entre eux, les contacts dans le milieu, que ce soient des amis, de la famille ou encore des anciens collègues de baccalauréat leur ont permis d'obtenir un premier contrat. Pour d'autres, il s'agit d'avoir été au bon moment au bon endroit. Tel que mentionné précédemment, l'attribution des suppléances et des contrats semble bien différente d'un milieu à un autre et repose sur divers facteurs. Outre ces différences, les enseignants débutants sont prêts à accepter ce qui leur est offert malgré leur champ d'études restreint : « On est prêt à accepter presque n'importe quoi et ce fut le cas » Part. 3. Ils sont aussi confrontés à des situations difficiles : « si je décide de retourner au secondaire, je n'ai pas de poste. Si je décide de rester au primaire, en ayant eu une demi-année à 100%, ça me donne plus d'ancienneté que si je prends la première étape » (Part.3) dépendamment de leurs choix précédents. Malgré tout, les participants semblent principalement préoccupés de trouver du travail, mais surtout de se faire un nom et de gravir les échelons. Le tout n'est pas vécu sans émotion : « j'ai encore dormi trois, quatre heures parce que le lendemain, j'allais choisir mon poste et la séance de bingo de l'octroi de contrat. C'est incroyable parce qu'on nous dit ça va être quoi notre réalité et on sait que ça va être une réalité difficile » (Part. 7). Outre les différences et le processus d'attribution des suppléances et des contrats dans les différentes commissions scolaires et ordres, les enseignants débutants partagent également les conditions et l'organisation de leur tâche, permettant aussi d'éclairer le lien entre la formation initiale.

Tableau VI. Dimension : Affectation de la tâche (contrat)

Dimension : Affectation de la tâche	
Contrat	<ul style="list-style-type: none"> - Différentes façons d’obtenir un contrat : entregistrent lors des stages, application en ligne, contact - Sentiment de nécessité de prendre ce qui est offert

4.2.1.3 Conditions

Pour les participants, la gestion de classe et des comportements des élèves semblent des points récurrents définissant leur sentiment de réussite : « Il y a une école où je suis resté trois semaines et j'ai quand même eu des compliments sur le fait que les enseignants n'ont pas nécessairement vu une baisse de discipline, même certains ont vu que ça a augmenté, selon eux » (part.1). D'autres expériences ce sont cependant avérées moins positives : « Je n'ai pas aimé mon expérience parce que l'autre prof d'éduc était assez âgé et m'a vu arriver, a vu arriver un petit jeune et s'est dit : Ah! Je vais mettre le rideau, on va séparer le gym en deux. Je te laisse cette partie-là. Puis c'était ma première année alors la gestion de classe, elle n'était pas là du tout, puis c'était un peu le bordel, je te dirais » (Part. 12).

Les participants partagent aussi leur sentiment de ne pas tout connaître, ni tout maîtriser à la suite des quatre années de baccalauréat : « Au départ, tu veux que tout soit parfait et quand tu as un élève qui arrive de même, tu essaies de le prendre d'une façon que tu as appris à l'université, que tu as appris dans tes cours, puis ça ne marche pas parce qu'à l'université, quand tu dis de quoi, tu n'as pas de réponse. Là, tu en as une et elle est négative » (Part. 17). La réalité du terrain leur semble surprenante au départ, mais rapidement les enseignants apprennent à interagir des diverses situations. Ils soulignent cependant l'injustice de certaines situations, comme la gestion de groupes-classes parfois difficiles, alors que d'autres enseignants ont plus d'années d'expérience qu'eux-mêmes : « Moi j'arrive et je dois composer avec les mauvais plis qu'ils ont pris depuis six mois. En plus, j'ai un peu moins d'expérience qu'un autre prof qu'ils auraient pu mettre là. Donc eux ont des lacunes, moi aussi » (Part. 1).

Les enseignants débutants apprennent à relativiser les différentes situations, et même à trouver des trucs pour pallier leur sentiment de manque de savoir et de préparation: « Les

premières suppléances, c'est atroce parce qu'on n'est pas préparé à ça, on n'a pas le bagage qu'il faut pour le faire et c'est la pire situation pour un prof de faire une période de suppléance au secondaire. En suppléance, j'en ai fait assez pour bâtir mon propre système de gestion de groupe en suppléance » (Part. 7). La plupart des trucs relèvent cependant de la constance et de la confiance en soi : « Je réalise que les élèves vont plus respecter les enseignants qui, qui vont être eux-mêmes » (Part. 17). Ils soulignent la difficulté d'être soi-même dans les débuts, mais l'importance de passer au travers de ce processus, de trouver sa propre identité permettant à l'enseignant de bien gérer les apprentissages de ses élèves :

C'est vraiment toujours de tracer la ligne, de montrer tes couleurs, d'établir qui tu es, d'établir comment tu veux que ça se passe parce qu'à partir du moment où soit tu es trop dictateur ou tu es trop permissif ou peu importe; tant que tu ne traces pas la ligne où tu veux être. Bien, les jeunes, de un, ne savent pas à quoi s'attendre. Ils te perçoivent quand tu n'es pas vrai, aussi. À partir du moment où ils sentent que tu es vulnérable, ils vont te rentrer dedans solide. Il faut que tu aies une certaine confiance et une assurance et il faut vraiment que tu n'aies aucune hésitation; il faut que tu sois conséquent (Part. 54).

Il est évident qu'en début de carrière, les enseignants continuent de croître et d'apprendre. Malgré le fait que certaines séances ne se passent pas toujours de la façon que l'enseignant l'aurait espéré, le participant 55 souligne l'importance de s'en enlever un peu des épaules et d'être moins dur envers soi-même : « Par rapport à moi, en tant qu'enseignante, c'est vraiment de lâcher-prise : de choisir ses combats » (Part. 55). De plus, les conseils d'enseignants plus expérimentés leur permettent de relativiser leur période d'insertion : « Mais je sais que des fois, peut-être je suis trop gentil et... Mon prof de stage m'avait dit que ça prend cinq ans avant d'être bien » (Part. 12).

Un autre aspect que les participants abordent est l'imprévisibilité des situations et l'adaptation dont ils doivent faire preuve en changeant constamment d'ordre, de milieu et même de matière : « Bien souvent, je peux être dans une école comme ça, les élèves ont plus le goût de se défouler qu'autre chose. Je peux arriver avec à peu près n'importe quel jeu et s'ils le comprennent, ils vont aimer ça. Tandis que, admettons, à l'école 001, je ne peux pas arriver avec n'importe quoi parce qu'eux, ils en veulent un petit peu plus que les autres, il faut que ça leur demande un petit côté intellectuel » (Part. 1). Outre les modes de fonctionnement qui sont

souvent différents d'une école à une autre, l'approche avec les élèves peut parfois être plus ardue et compliquer la tâche en question :

C'est que ça varie beaucoup d'une école à l'autre, c'est ce que j'ai constaté. La dynamique est différente avec tous les élèves, ils ne sont pas toujours accueillants de la même façon. Ils sont dans des routines et c'est difficile de modifier ça. Donc tu arrives souvent, une nouvelle personne, ils n'ont pas nécessairement confiance en toi (Part. 18).

Les enseignants débutants se retrouvent aussi parfois dans des situations bien complexes. Certains acceptent des contrats ou des suppléances qui s'avèrent de réels défis, pas nécessairement en lien avec leur champ d'expertise : « Tous les jeunes que j'avais là avaient soit des difficultés en français, soit en maths, de manière générale » (Part. 3). Les participants tentent donc de se renseigner, de demander des trucs et de faire du mieux possible avec leurs connaissances actuelles :

La plupart sont autistes et ont même une déficience qui vont avec. Déficience et autisme, ça fait que souvent, en termes de distraction, un bruit peut les désorganiser énormément et là, ils se mettent à frapper les gens autour. Donc je devais vivre tout seul avec cette réalité-là de prévoir les crises et essayer de trouver les éléments stressants pour chaque élève et essayer de diminuer ça (Part. 7).

Tableau VII. Dimension : Affectation de la tâche (conditions)

Dimension : Affectation de la tâche	
	Conditions
Suppléance Contrat	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant met l'accent sur la gestion de la classe qui représente à ses yeux la réussite. - Imprévisibilité : l'enseignant continue de croître au travers ses expériences - Développement de l'identité et renforcement de sa personnalité

Les participants expliquent ainsi les conditions souvent précaires dans lesquelles ils sont parfois placés en début de carrière, particulièrement au niveau de la gestion de la classe. Les enseignants ont souvent le sentiment de ne pas tout connaître, même après leurs quatre

années de formation. De plus, ils doivent faire face à des situations imprévisibles auxquelles ils doivent s'adapter, malgré leur manque d'expérience. Cependant, les participants expliquent qu'un certain recul est important afin de saisir qu'il s'agit d'une situation dont la plupart des débutants vivent qui peut prendre plusieurs années afin de s'estomper et se sentir parfaitement en confiance.

4.1.3 Socialisation organisationnelle

La dimension de la socialisation organisationnelle réfère aux politiques et à la culture auxquelles doivent s'adapter les enseignants débutants afin d'être reconnus par les autres membres de la communauté enseignante. Ces interactions complexes sont toutefois primordiales puisqu'elles permettent de guider les enseignants dans cette transition pouvant éventuellement leur faire développer un sentiment d'accomplissement, ou au contraire, d'incompétence. Dans les entretiens, les participants abordent cette dimension en partageant leur relation avec leurs collègues, la direction ainsi que les différents membres de l'équipe-école.

4.1.3.1 Collègues

Pour la plupart des participants, c'est l'accueil des collègues qui a fait une différence lors de leurs premières expériences dans le métier: « quand je suis arrivé sur le terrain pour la première fois, je n'avais pas vraiment d'expérience. Ce qui m'a le plus aidé, c'est vraiment les collègues que j'ai rencontrés, ma formation à l'université, puis la pratique que j'ai eue sur le terrain » (Part. 1). Les enseignants sont conscients qu'ils leur manque de l'expérience et que l'appui des collègues peut les aider à faire les liens nécessaires entre la formation universitaire reçue et la réalité du terrain. Pour certains participants, les collègues ont également aidé grâce à leur partage des connaissances et à leur accompagnement : « J'avais de bons collègues, puis ils m'ont aidé beaucoup. [...] Ils m'ont donné des documents, des planifs. Pour ça, j'ai été chanceux. C'est sûr que j'avais appris beaucoup dans mon stage quatre, mais j'ai appris beaucoup sur le terrain avec eux aussi » (Part. 12). Leur aide peut également s'avérer précieuse, puisqu'elle permet à certains enseignants de se sentir compétents et de développer leur confiance en soi dans les débuts : « Encore une fois, j'ai eu des collègues... À date, dans

mon parcours, j'ai souvent eu de bons collègues. Une chance parce que j'étais zéro sûre de moi [...] » (Part. 46).

Ainsi, les collègues semblent avoir aidé les participants à faire le saut entre l'université et leur nouveau milieu de travail. Ils ont pu bénéficier des conseils et des documents de leurs collègues qui ont su aider dans un point de vue professionnel, mais également au point de vue personnel en renforçant leur confiance, leur estime de soi, et aussi leur besoin de partager et d'être écoutés : « J'ai vraiment des collègues qui sont exceptionnels, qui ont vraiment su faire la différence. Même au niveau professionnel comme personnel, ils ont vraiment été engagés » (Part. 17).

4.1.3.2 Direction

Outre l'aide des collègues, la relation avec les directions des écoles semble aussi jouer un rôle important auprès des enseignants débutants. La plupart d'entre eux révèlent avoir eu de l'aide et du soutien de leur directrice : « Il y a des écoles où la directrice fait faire le tour de l'école. Elle m'a fait rencontrer la TES. Elle m'a fait rencontrer toutes les personnes-ressources de l'école. [...] Ça c'est vraiment facilitant, mais c'est rare que ça arrive » (Part. 18). Le participant explique qu'il est donc plus facile de s'investir et de se sentir comme faisant partie de l'équipe lorsque la direction elle-même prend de son temps pour rencontrer les nouveaux enseignants et apprendre à les connaître : « Extrêmement positif. Dans le fond, je dois ça premièrement à la direction qui a été extrêmement accueillante » (Part. 17).

De plus, les participants soulignent aussi le fait qu'il est important que les directions se rendent accessibles et soient disponibles pour répondre aux doutes et questionnements que peuvent avoir les enseignants débutants : « La direction aussi est superbe. Elles [ses membres] sont à l'écoute, elles sont gentilles » (Part. 12). La direction peut aussi contribuer à leur bon développement professionnel : « La direction [...] était très sympathique. Elle m'a évalué, j'ai eu une très belle évaluation. Tu sais, je connaissais maintenant beaucoup le personnel de l'école, j'étais apprécié dans cette école-là » (part.8) et à leur bien-être en milieu de travail. Pour d'autres, la direction a également contribué à renforcer le sentiment de compétence malgré les nouveaux défis auxquels sont confrontés les enseignants débutants, comme l'enseignement d'une autre matière, ou dans d'autres contextes spécifiques. « Je n'étais pas

prête, mais j'ai eu beaucoup d'informations de la part de la direction d'école vu que c'était une école à vocation... pour malentendants, en fait » (Part. 18).

4.1.3.3 Spécialistes et équipe-école

Pour les participants, leurs relations avec les spécialistes et l'équipe-école leur semblent très importantes quant à leur socialisation : « Je travaille dans une équipe-école qui partage beaucoup de mes valeurs. C'est un milieu où tout le monde possède ces valeurs-là. Je m'entends très bien avec tout le monde, tout le monde est très accueillant à mon égard et tout se passe vraiment sur des roulettes » (Part. 36). Il semble donc pertinent pour les débutants de partager de bonnes relations avec les autres membres de l'équipe-école afin de se sentir bien intégrés. Les enseignants sont également appelés à collaborer avec différents spécialistes selon les problématiques rencontrées chez leurs élèves. Il est alors primordial de bien connaître les ressources disponibles, et d'entretenir une bonne relation afin de se sentir en contrôle : « C'est sûr qu'il y a des élèves en difficulté, mais on a des spécialistes pour les aider, des TES et des orthopédagogues et des psychologues » (Part. 12).

4.1.3.4 Le soutien

Cependant, ce ne sont pas tous les participants qui semblent avoir eu l'opportunité de bénéficier d'une aide particulière, ce qui a teinté leurs premières expériences du métier et leur sentiment d'appartenance. Certains d'entre eux se contentent d'être discrets et de simplement faire ce qui leur est demandé : « Moi, c'est sûr que je rentre dans le milieu de l'enseignement et donc, je ne dis pas grand-chose : je prends mon trou, comme on dit » (Part. 55). D'autres estiment aussi que les bouleversements que connaissent les milieux scolaires, comme certains moyens de pression utilisés par les syndicats, peuvent aussi affecter leur socialisation : « La directrice est vraiment affectée par les moyens de pression. Je pense qu'elle prend ça personnel. Là, elle est rendue vraiment rigide. Autant l'ambiance était super, là, l'ambiance est rendue un peu plus lourde » (Part. 54). Il est certain que cette situation peut affecter les relations entre les enseignants et la direction, mais aussi celles des enseignants entre eux et envers l'équipe-école.

Certains enseignants relatent également avoir été confrontés à différentes idéologies : « L'année dernière, j'ai eu une direction qui ne croyait pas du tout en l'éducation physique, ce qui

est rare, maintenant. Ils disaient que c'était une mode. J'ai eu une direction vraiment... ça m'a beaucoup confrontée parce que, quand tu étudies pendant quatre ans, tu crois que c'est important » (Part. 46). Dans ce cas-ci, le participant ne s'est pas senti le bienvenu en comprenant le point de vue adopté par la direction. Le soutien offert aux enseignants est un aspect abordé à quelques reprises dans les entrevues menées pour cette étude. Les participants affirment en effet qu'il est important d'avoir des appuis et de se sentir encouragés dans leur démarche. Certains ont eu la chance de compter sur un collègue, sur une direction compréhensive ou sur une équipe-école partageant des valeurs similaires, facilitant ainsi leurs premiers moments dans la carrière. Cependant, certains n'ont pas pu bénéficier d'une aide similaire : « Mes premières suppléances, mes premiers contrats, j'ai survécu parce que j'avais l'aide de ma conjointe et que j'ai créé pas mal de liens avec les profs avec qui je travaillais en éducatif, qui m'ont aidé beaucoup » (Part. 7), ce qui aurait probablement aidé leur insertion. Voici un tableau récapitulatif montrant les principaux aspects relatés quant à la dimension de la socialisation organisationnelle.

Tableau VIII. Dimension : Socialisation organisationnelle

Dimension : Socialisation organisationnelle	
Collègues	<ul style="list-style-type: none"> - Partage des connaissances - Accompagnement dans différentes situations
Direction	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation des différents acteurs de la vie scolaire - Développement professionnel (formations, évaluations) - Soutien général dans les décisions
Spécialistes	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration avec certains élèves - Connaissance de toutes les ressources disponibles
Manque de soutien du milieu	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'être isolé - Aucun sentiment d'appartenance à l'école - Dévaluation de l'ÉPS

4.1.4 Professionnalité

Cette dimension touche la maîtrise et le développement de savoirs et de compétences concrets permettant à l'enseignant de devenir compétent et efficace dans son travail. Pour ce faire, les participants expliquent les diverses sources de savoirs qui leur ont été utiles lors de leurs débuts dans le métier. Pour la plupart, la formation initiale revêt une importance capitale lors de leur insertion professionnelle. C'est le moment de mettre en pratique tous les outils transmis durant les quatre années de formation sur le terrain : « La suppléance, c'est le moment où tu es confronté à toi-même et tu n'as pas le choix d'aller chercher tes outils. Donc, c'est soit que tu te recroquevilles en petite boule et tu te dis : Ok. Qu'est-ce que je n'ai pas fait ? Ou soit tu ouvres ton coffre à outils que tu prépares depuis un, deux, trois, quatre ans » (Part. 16). L'aide des collègues semble permettre aussi de mettre à jour ces connaissances et de les rectifier au besoin : « Puis c'est là que je réussis à voir que je fais des petites erreurs, mais comment les corriger aussi parce que certains de mes collègues vont me dire : Ah, tu aurais pu faire ça comme ça » (Part. 1). Ce soutien leur permet même d'en développer de nouvelles : « J'ai eu beaucoup de temps avec une conseillère pédagogique de la commission scolaire qui m'a montré de la didactique en français et en mathématiques » (Part. 2). Ces rétroactions permettent aux enseignants de continuer à se développer et à laisser place à la réflexivité dans leur pratique : « Il me pistait sur des réflexions et juste ça, ça été génial. Ça m'a permis d'avoir de l'assurance et de sentir que j'avais un filet de sécurité quand je partais avec ma petite valise le matin » (Part. 16).

Outre ces aspects, les participants expliquent également que l'apprentissage est loin d'être terminé au début de leur carrière: « Je n'ai pas fini d'apprendre parce qu'il me reste d'autres expériences professionnelles, il me reste d'autres expériences » (Part. 2). Malgré les multiples années de formation universitaire, la réalité de l'enseignant fait en sorte que ce dernier doit faire face à des actes spontanés et des situations inédites : « C'est pour ça que je dis que ça se vit sur le terrain. Il n'y a pas un cours à l'université qui peut me préparer à répondre à un travail comme celui-là » (Part. 7). Ainsi, l'université offre un très bon point de départ pour les connaissances, alors que la réalité du terrain permet de développer des compétences concrètes : « La majeure partie des fondements de mes connaissances partent de l'université. En ce qui a trait à mes compétences, l'action d'enseigner, ça, ça provient vraiment

de mon expérience au fil des années » (Part.3). Le tableau ci-dessous résume les principaux points abordés quant à cette dimension.

Tableau IX. Dimension : Professionnalité

Dimension : Professionnalité
- Mise en application des notions théoriques apprises durant la FI («boîte à outils»)
- Les collègues permettent de mettre à jour les connaissances, et de les rectifier au besoin grâce à des rétroactions.
- Apprentissage continu : l'enseignement est constitué d'actes spontanés et inédits

4.1.5 Personnel et psychologique

L'insertion professionnelle comporte plusieurs enjeux : gestion émotionnelle (choc de réalité, craintes diverses, stress, etc.), accomplissement personnel, développement de soi en lien avec la confiance et l'estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, représentations du métier et engagement professionnel (Boutin, 1999 cité dans Mukamurera et coll., 2013, p.16). Les participants expliquent les différents enjeux auxquels ils ont dû faire face et continuent parfois d'affronter dans leur processus d'insertion professionnelle.

Pour la plupart, les premiers contrats ont été teintés d'inquiétudes requérant une certaine gestion émotionnelle : « Moi, ce qui m'inquiète, c'est qu'une fille m'accuse un jour d'avoir fait quelque chose. J'ai toujours cette idée en tête et je fais tellement attention » (Part. 17). Il s'agit parfois de peurs ou d'idées provenant de la formation initiale ou encore de sujets d'actualité. En tant que débutant, la pression de performer et de combler tous les attentes est très forte : « J'ai eu beaucoup de mal à me détacher. Je trouve que j'étais beaucoup trop impliqué » (Part. 3). Les craintes et le stress peuvent également provenir d'une expérience plus personnelle et venir teinter la pratique professionnelle de l'enseignant, comme c'est le cas des maladies et des décès : « À ma première année d'enseignement, ma mère est décédée donc j'ai eu ça qui est arrivé et qui a brassé bien des affaires. J'ai continué quand même d'enseigner en me disant : Go ! Ça m'a brûlée, mais c'était quand même une bonne décision, j'ai appris de ça aussi » (Part. 46).

Pour d'autres, les expériences vécues leur ont permis de confirmer l'importance de leurs actions et décisions, et l'impact qu'elles peuvent avoir dans le milieu scolaire : « J'ai eu un remerciement et ça vaut de l'or. Je veux dire, je vais le garder longtemps. Mais oui, ça m'a juste dit que c'était important de communiquer. De ne pas lâcher, de voir quand un élève a du potentiel, de travailler fort pour, pour le remettre sur le bon chemin » (Part. 17). Ainsi, le fait de se faire souligner ses bons coups confirme en quelque sorte le choix de carrière et l'engagement professionnel du participant : « C'est la première fois de toute ma carrière enseignante, moniteur, entraîneur que je reçois une rétroaction comme ça. (...) Ça donne le goût de continuer » (Part. 2).

Un autre enjeu chez les participants est leur sentiment d'efficacité personnelle. La plupart d'entre eux ne se sentent pas toujours en mesure d'effectuer toutes les tâches demandées, et trouvent cela parfois difficile : « Je pense que je suis dans un tournant présentement, qui est important parce que je suis fatiguée. Je suis vraiment épuisée de mes dernières années, puis je n'ai pas le goût de commencer une carrière en enseignement, épuisée » (Part. 2). La fatigue encourue lors des différents contrats, et des suppléances dans différentes écoles ainsi que le stress et la pression engendrés peuvent jouer un rôle majeur sur la perception que l'enseignant a de lui-même. Le fait d'enseigner dans d'autres champs sans nécessairement avoir toutes les connaissances et compétences nécessaires peut également créer des réactions chez les enseignants : « Ma formation ne me sert à rien et je n'ai pas l'impression que je peux contribuer à mon plein potentiel. J'ai l'impression que je pourrais faire bien mieux que ce travail-là » (Part. 7). Encore une fois, l'on peut observer toute la pression que les enseignants débutants se mettent sur les épaules afin d'obtenir des résultats tangibles rapidement.

Pour d'autres, le développement de soi sous différents aspects, comme le détachement lors de situations difficiles, a été un enjeu important : « J'ai appris à me détacher un peu des situations parce que ça arrivait des soirs où je retournais un peu chamboulée, à me dire : C'est de ma faute » (Part. 18). Ils ont appris à relativiser la situation, et à être moins durs envers les échecs et les difficultés qu'ils peuvent vivre. Il est certain que les enseignants semblent vivre ces enjeux de façons bien différentes, certains plus positivement que d'autres : « J'ai vécu plein de directions. J'ai travaillé avec plein de profs. Je suis entré en relation avec plein de personnel enseignant, donc tu sais, c'est riche en expériences ça, beaucoup. C'est enrichissant, ça » (Part.

8). Cependant, il peut parfois sembler difficile de garder un discours positif lorsque l'on se questionne sur la vision de l'enseignement dans la société actuelle : « Les conditions de travail, je pense que ça revient un peu à ce qu'on disait sur la valorisation de la profession dans le système actuel, la façon qu'on valorise les professions, c'est par le salaire et l'argent qu'on leur accorde. Ça fait que c'est une autre preuve que la profession enseignante n'est pas vue comme une profession importante » (Part. 36).

Tableau X. Dimension : Personnel et psychologique

Dimension : Personnel et psychologique	
Inquiétudes	- Pression de performance - Désir d'être à la hauteur et de combler les attentes
Sentiment d'efficacité personnel	- Fatigue et épuisement dû à la lourdeur de la tâche - N'atteint pas son plein potentiel comme enseignant en devant enseigner d'autres matières que l'ÉPS
Événements personnels	- Stress, craintes, tristesse dû à différents événements personnels (rupture, deuil, etc.)
Développement de soi	- Apprentissage grâce à différentes situations (détachement lors de périodes difficiles)
Rétroactions et remerciements (aspects positifs)	- Reconnaissance d'un bon travail ou d'une amélioration par les pairs - Remerciements

Les deux sections précédentes nous ont permis, à la lumière des 14 entretiens effectués avec les participants, de mieux comprendre leur perception de la formation initiale ainsi que des savoirs issus de celle-ci, ainsi que de détailler leur insertion professionnelle organisée selon les dimensions de notre modèle théorique. Il reste cependant à faire ressortir les divers facteurs d'influence de ce processus chez les enseignants débutants en ÉPS. C'est ce que la prochaine section, 4,7 abordera.

4.2 Facteurs d'influence du processus de l'insertion en ÉPS : facilitateurs et obstacles

Les 14 entretiens de cette étude nous ont permis de mieux comprendre le processus général d'insertion professionnelle chez les enseignants débutants. Il en est également ressorti plusieurs facteurs significatifs, qu'il s'agisse de facilitateurs ou encore d'obstacles. Selon les divers témoignages recueillis, le milieu professionnel au sein duquel évoluent les jeunes enseignants semble être le facteur principal influençant le succès de leur insertion. Ceci inclut à la fois le choix de l'école, la commission scolaire à laquelle elle appartient, les élèves auxquels ils sont amenés à enseigner ainsi que leurs conditions contractuelles.

4.2.1 L'école

Dans ses débuts dans la profession, il est bien rare que l'enseignant puisse choisir l'école qui lui convient le mieux pour son premier contrat. Pour le débutant, il s'agit d'un environnement nouveau dans lequel il n'a pas nécessairement eu l'occasion de faire un stage ou d'évoluer auparavant. Comme le mentionne le participant, le fait de ne pas avoir été accueilli adéquatement par les collègues ainsi que la direction a eu un impact direct sur son insertion. Il ne s'est pas senti le bienvenu dans son nouveau milieu, son accueil rudimentaire occultait plusieurs informations pertinentes et nécessaires au bon déroulement de son contrat: « Le gym est là et le local est là, c'est pas mal ça. C'est pas mal la seule indication qu'on a » (Part. 18).

Les enseignants rencontrés soulèvent également le manque de soutien comme obstacle à leur insertion. Cela place le débutant dans une situation délicate où il se sent isolé de ses collègues de travail, ce qui peut affecter son sentiment d'autonomie et d'efficacité professionnelle : « Tu n'as pas de soutien. Ça, ça m'est arrivé souvent. Tu te sens démunie par rapport à ce qui se passe. Tu n'as pas les ressources nécessaires pour t'aider parce que tu ne connais pas le fonctionnement » (Part 18). Un autre participant explique également cet aspect par rapport à un groupe-classe difficile: « À mon premier contrat, j'ai senti que j'avais moins d'aide et que j'avais des groupes vraiment difficiles et que je n'avais pas de support de ma direction, que mes collègues, tu sais... me guidaient un peu, mais voyaient bien que c'était des

groupes difficiles et ne voulaient pas s'en mêler. Ça fait que cette année-là, je l'ai trouvée vraiment difficile » (Part. 7).

Les participants relèvent également d'autres obstacles liés à l'école où débute leur pratique. Par exemple, le partage de valeurs similaires entre l'enseignant et l'établissement où il s'installe est primordial pour privilégier une bonne éthique de travail. Ainsi, dans certains cas, des divergences quant à leur vision de l'enseignement ont compliqué les relations de travail des jeunes enseignants avec leurs collègues:

« L'année dernière, j'ai eu une direction qui ne croyait pas du tout en l'éducation physique, ce qui est rare, maintenant. Ils disaient que c'était une mode. Ça m'a beaucoup confrontée parce que, quand tu étudies pendant quatre ans, tu crois que c'est important. Oui. D'apprendre à lâcher prise sur ces affaires-là, ce n'est pas facile [...] On fait cette job-là justement pour ça, pour être avec les enfants et pour leur enseigner. Mais tout ce qu'il y a autour, des fois, devient lourd, devient plus difficile » (Part. 46).

« Début très difficile, je n'étais pas sûr de vouloir continuer avec Charley parce que dans son style d'enseignement, il se permettait de crier sur les jeunes. Moi, ça m'affectait. Je disais que ce n'est pas comme ça qu'on doit s'adresser à un être humain. Et sans nécessairement aller lui dire à lui, je suis allé m'ouvrir à l'autre personne que moi je n'acceptais pas. À un point tel que j'étais prêt à mettre le rideau entre les deux, ce que je n'aime pas faire » (Part. 3). Il explique la difficulté de communiquer avec d'autres enseignants en raison des divergences d'opinions concernant leur façon de travailler. Le fait d'avoir des méthodes et des valeurs différentes peut influencer les relations avec les collègues, mais également avec les autres membres du personnel.

Il est donc indéniable que les relations parfois houleuses entre les collègues, mais aussi avec la direction peuvent parfois être considérées comme des entraves à une bonne insertion professionnelle pour certains enseignants débutants: « J'ai déjà vu d'autres écoles où c'est chacun dans son petit coin. Ça, je trouvais ça lourd parce que le plaisir du travail, c'est ta relation avec les autres parce que ta relation avec les élèves, c'est une chose, mais c'est une relation prof-élève [...] » (Part 7). Le participant 46 décrit également cette réalité parfois difficile: « Je m'entends bien avec mon collègue; on a un bon lien. Mais ça s'arrête là. Je m'entends bien avec les enseignants de mes élèves, on échange. Ça va. Mais la direction, c'est

bien en cliques. Une école de petites gangs et de monde qui sont proches de la direction et d'autres, non. Il n'y a pas un bon climat. Ça, c'est plate » (Part. 46).

Le manque d'accueil et d'informations concernant les règles scolaires, les différences de valeurs entre générations d'enseignants, le climat parfois tendu entre les collègues et la direction : les écueils attribuables à l'école où débute les jeunes enseignants sont donc nombreux. Néanmoins, ils identifient aussi des facilitateurs.

Selon les différents professionnels rencontrés, il existe en effet des facteurs favorisant l'insertion des enseignants dans les écoles où ils débute leur carrière. Ainsi, le fait de déjà connaître le milieu, que ce soit grâce à des suppléances, ou encore par le biais de stages, semble mettre l'enseignant plus en confiance : « J'ai un nom. Moi, j'étais à deux commissions scolaires. J'étais à la commission scolaire Bouvier et la commission scolaire Balance. C'est une autre raison pourquoi j'enseignais beaucoup aussi parce que je me faisais appeler » (Part. 8).

« Pour ma part, je crois que je suis dans une situation particulière : ça a été très facile, si je peux dire, dans le sens où je suis à mon ancienne école secondaire. J'ai moi-même étudié ici, donc je connais déjà le fonctionnement de l'école, les bases. Je connais l'école, à la base, ça peut paraître banal, mais la structure, tout ça. Je parlais déjà avec une avance, là, on dirait. J'avais un stress de moins à la rentrée scolaire parce qu'on va se le dire, la première rentrée est stressante. Et ça m'a vraiment aidé à ce niveau-là [...] » (Part 55).

De plus, certains enseignants expliquent l'importance et surtout l'impact positif d'un accueil chaleureux des collègues ainsi que de la direction. La reconnaissance des pairs permet aux enseignants de se sentir valorisés, mais favoriserait également l'ouverture des enseignants débutants aux commentaires et aux rétroactions ainsi que leur désir d'apprentissage (Part. 2). Ces rapports humains chaleureux permettent donc aux enseignants débutants de développer un rapport positif à l'enseignement:

« Les enseignants, les collègues, ont été extrêmement aidants et accueillants. Ils m'ont aidé et ils m'ont toujours soutenu. Je pense que ça dépend dans le fond de l'école, du milieu dans lequel tu es. Je n'ai jamais été dans un milieu qui m'a laissé seul, qui m'a laissé à moi-même. J'ai vraiment des collègues qui sont exceptionnels, qui ont vraiment su faire la différence. Même au niveau professionnel comme personnel, ils ont vraiment été engagés » (Part. 17).

Les facteurs influençant les débuts en pratique des enseignants sont donc multiples et représentent plusieurs niveaux d'interactions : le niveau humain, représenté par les relations avec les collègues, le niveau institutionnel, représenté par la direction scolaire, et même, comme nous le verrons sous peu, le milieu administratif et politique formé par les commissions scolaires qui chapeautent le tout.

4.2.2 Les commissions scolaires

Les commissions scolaires ont en effet un rôle à jouer dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Comme la plupart des enseignants débutants l'ont mentionné, le fonctionnement des différentes commissions scolaires varie énormément, surtout en ce qui concerne l'octroi des contrats d'embauche et les conditions qui y sont associées. Il est donc difficile pour les enseignants d'assimiler toutes ces informations et d'en comprendre les subtilités. Cela peut même s'avérer accablant lors des débuts en pratique : « Oui, j'ai rempli tous les documents. Je suis allée passer une entrevue. Bien, pas une entrevue, une rencontre d'information pour donner tous les documents nécessaires. Mais je suis à la commission scolaire Carène aussi. Je suis dans les deux [...]» (Part. 18).

Les commissions scolaires peuvent aussi agir à titre de facilitateurs lors des débuts professionnels des enseignants, par exemple en offrant différentes formations pertinentes répondant à leurs besoins divers. D'autres commissions ont aussi recours à d'autres types de dispositifs comme le mentorat : « Puis les journées de formation pour moi, ça a été un exutoire, une journée de break et que là, justement, il y avait quelqu'un. La formatrice disait : Ce que vous faites, c'est bon. Vous avez des groupes difficiles, vous avez des réalités difficiles. Vous travaillez fort et vous avez des résultats. Et j'ai fini par réaliser que mon élève qui finit par enjamber un obstacle, ça semble banal, mais c'est une grande réussite pour lui. Là, j'ai changé mes lunettes justement, avec l'adaptation scolaire, pour dire : Ok, ce que je fais, c'est bon, puis ce que mes élèves finissent par faire, c'est incroyable. Là, je commence à apprécier mon travail avec ces lunettes-là » (Part. 7). Ces dispositifs peuvent ainsi aider les enseignants à relativiser leurs travail en répondant à leur questions, en leur donnant des informations, mais également en soulignant leurs bons coups.

4.2.3 Les élèves

Les différents groupe-classe auxquels les enseignants débutants sont confrontés peuvent aussi jouer un rôle important dans leur insertion professionnelle. Le fait d'obtenir des groupe-classes difficiles, turbulents ou demandant des attentions particulières peuvent rendre plus difficiles les premiers moments dans l'enseignement : « Ici... Le secondaire, c'est plus difficile » (Part. 2).

« [...] justement, à la fin de l'année, ce groupe-là, il était si difficile que je mettais un ballon et je me tenais devant la porte pour ne pas qu'ils s'en aillent parce que j'avais des élèves qui partaient pendant le cours, ils allaient se promener dans l'école et ils niaisaient, ils revenaient à la fin et je les mettais absents et tout ça. Mais là, le système d'absences ne tenait plus; il n'y a rien qui tenait » (Part 7).

Le discours des enseignants est tout autre lorsqu'au contraire, les élèves sont curieux, motivés et montrent un grand désir d'apprendre: « Ils sont très gentils, ils sont très respectueux. C'est ça que j'aime au primaire. Ta clientèle écoute. Ils donnent leur 100% en éducation physique contrairement au secondaire où il faut que tu te battes avec eux pour faire du sport. C'est pour ça que j'ai choisi d'être au primaire. Ma clientèle ici, oui c'est un peu défavorisé, mais les parents, ils travaillent fort. Ils arrivent du pays ou peu importe... ils sont à l'écoute. On écrit des mots dans l'agenda, ils vont répondre. On appelle à la maison, ils répondent et ils sont attentifs et ce n'est pas comme à d'autres écoles où on entend dire que tu appelles et c'est genre : « Dérange-moi pas! Je ne veux rien savoir! » Ça fait qu'ici, c'est différent. Je dirais que... dans les cours d'éduc ça va bien, les élèves participent bien » (Part. 12).

4.2.4 Les conditions

En dernier lieu, les conditions contractuelles des enseignants, dernier aspects étant ressorti des quatorze entretiens menés dans le cadre de cette étude, peuvent aussi représenter à la fois un obstacle ou un facilitateur de l'insertion professionnel. Comme le relève un des participants : « Les nouveaux, on leur donne les tâches pas justes difficiles, mais impossibles, puis un jour, tu vas avoir une tâche pépère. [...] Ça, je trouve que c'est un non-sens et si on fait le parallèle, admettons, dans un autre métier, avocat. On ne donne pas le procès difficile au

nouveau. On donne celui qui a de l'expérience et lui donne une équipe et ainsi de suite » (Part. 7). Il exprime aussi son opinion quant à ses perspectives d'avenir: « Ma perspective pour moi est absolument décevante. Ça va me prendre encore dix, quinze ans pour avoir un poste qui est intéressant » (Part 7). Cette lourdeur de la tâche, qui s'ajoute à tous les écueils mentionnés précédemment, peut donc sembler insurmontable pour certains enseignants débutants.

D'autres participants ont cependant trouvé dans leurs contrats de travail une façon de faciliter leur intégration. Pour certains, le fait d'obtenir un contrat apporte en effet une certaine tranquillité économique tout en leur permettant de développer des relations plus durables avec les collègues et la direction. Cette stabilité permet aussi à l'enseignant de se sentir à sa place, mais surtout, le motive à s'investir au sein de l'école : « Je me suis comme remis en question en faisant ça. Mais si j'étais resté tout seul dans mon coin, c'est sûr que j'aurais fini par lâcher, c'est sûr, sûr, sûr. Ceux qui lâchent, peut-être que c'est ça. Ils restent tout seul dans leur coin » (Part .7). Voici un tableau récapitulatif des facilitateurs et des obstacles à l'insertion professionnelle relatés par les enseignants débutants.

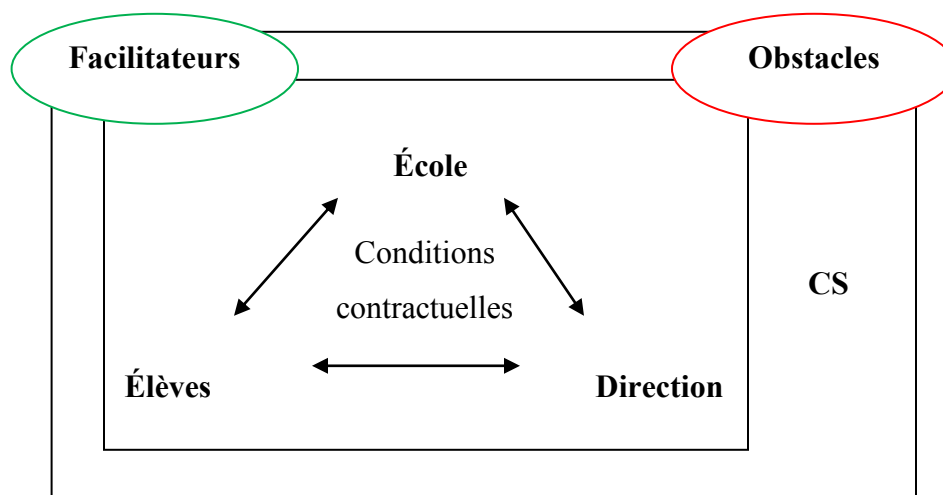
Tableau XI. Facilitateurs et obstacles à l'insertion professionnelle en ÉPS

Facilitateurs et obstacles à l'insertion professionnelle en ÉPS		
	Obstacles	Facilitateurs
École	<ul style="list-style-type: none"> - Ne peut choisir son milieu de travail - Peu ou pas de soutien (sentiment d'isolement) - Valeurs différentes avec les enseignants ou la direction (parfois dévaluation de l'ÉPS) - Relations houleuses 	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil chaleureux - Connaître préalablement ou se faire présenter le milieu et les ressources
CS	<ul style="list-style-type: none"> - Processus différent pour chacune des CS 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement - Formations disponibles - Programmes d'aide comme le mentorat

Élèves	- Classes et conditions les plus difficiles	- Curiosité et motivation des élèves
Conditions contractuelles	- Lourdeur et morcèlement de la tâche - Peu de stabilité	- Stabilité permet une tranquillité économique et la création de relations durables

Tous ces facteurs qu'il s'agisse de l'école, des commissions scolaires, des élèves ou alors des conditions contractuelles, peuvent agir autant comme facilitateurs que comme obstacles à l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Ils exercent tous un impact majeur aux points de vue personnel et psychologique chez les enseignants débutants, influençant du même coup leur sentiment d'estime de soi, leur vision de leurs compétences, et en bout de ligne leur désir ou non de rester au sein de la profession. Tous ne vivent pas cette expérience de la même façon. En fonction de leur personnalité et de leur façon de réagir à tous ces facteurs facilitateurs et à ces obstacles, les nouveaux enseignants vivront une insertion professionnelle bien différente. La figure suivante montre les facteurs d'influence et leur interrelation.

Figure 1. Les facteurs d'influence



Cette figure montre l'impact que peuvent avoir les différents facteurs d'influence, que ce soit des facilitateurs ou des obstacles, sur toutes les structures impliquées dans l'insertion professionnelle.

4.3 Formation initiale et savoirs mobilisés

Dans la section 4.3, nous souhaitons analyser et comprendre, à la lumière des entretiens menés, la perception que se font les enseignants débutants de leur formation initiale quant aux grands domaines de formation, à leur appréciation générale, ainsi qu'à leur perception des savoirs et connaissances appris durant cette période et mobilisés lors de leurs premières années en enseignement.

4.3.1 Rapport à la formation initiale

Les entrevues des enseignants débutants nous ont permis de documenter tout d'abord leurs perceptions par rapport aux grands domaines de formation. Les réponses des enseignants semblent majoritairement souligner l'importance et l'appréciation des cours pratiques et des stages. Ces derniers semblent nécessaires puisqu'ils permettent aux enseignants débutants de discuter avec leurs collègues et d'en apprendre davantage sur les sujets précis qu'ils auront à enseigner. Lorsqu'on leur demande lesquels de ces cours leur ont été le plus utiles, les participants interrogés répondent en ce sens: « Dans le fond, tout ce qui est cours pratique. Les cours de sport, c'était numéro un. Je n'ai absolument rien à dire. C'était très pertinent » (Part.5). Un autre donne aussi l'exemple d'une discipline en particulier : « Tous les cours pratiques que j'ai eus, comme escalade. C'était très technique. J'ai eu certains cours qui ont mieux répondu à mes attentes en ce qui a trait de la passation du savoir vers les jeunes » (Part. 3). Finalement, le participant 16 souligne aussi l'importance des cours pratiques, mais également le fait qu'ils ne soient pas assez reconnus: « Les cours pratiques, super. C'était vraiment génial. On devrait avoir beaucoup plus... Il devrait y avoir beaucoup plus de crédits donnés pour les cours pratiques étant donné que c'est ça qu'on va faire ».

Les stages sont incontestablement pour les enseignants débutants le contexte confirmant leur choix de carrière et le niveau d'instruction au sein duquel ils souhaitent enseigner (primaire ou secondaire) comme l'explique le participant 18: « Dès le premier stage, d'avoir fait un stage d'observation, ça permet de voir, de constater si je suis réellement à la bonne place ». Les stages représentent également le moment où ils appliquent et mobilisent les connaissances et compétences acquises durant les cours de la formation initiale: « Les stages et les séminaires, ça a été très important. Toute la formation pratique a été très importante. Pas

que la théorie a été complètement inutile, j'ai retenu quelque chose. Mais je suis quelqu'un de très concret, donc c'est vraiment la formation pratique qui m'a été utile. On est confrontés à des situations qu'on ne peut pas vivre en théorie [...] » (Part. 17). Les stages sont aussi le moment où les participants semblent avoir effectué de nouveaux apprentissages : « J'ai eu la chance d'avoir des profs passionnants, des profs qui ont su transmettre certaines méthodes, certaines façons de faire que j'utilise encore » (Part. 3).

On observe que l'orchestration des stages permet aux enseignants de réinvestir les compétences acquises au cours des années précédentes. Les stages sont une des périodes les plus valorisées de leur formation malgré le fait qu'un certain cadre leur soit imposé. Ainsi, les connaissances et les compétences mobilisées peuvent être fortement influencées par le « savoir-faire » du professeur expérimenté qui les accueille dans leur classe. En outre, ils sont conscients qu'en tant que stagiaires, ils ont peu de chances de mettre en œuvre leur propre vision de la gestion de classe, mais expliquent avoir eu l'occasion de cerner leurs difficultés, de forger leur personnalité d'enseignant, et de confirmer leurs choix de carrière.

L'appréciation des cours relatifs aux fondements (ETA) que les enseignants ont suivi durant leur formation initiale semblent plus mitigée. Pour plusieurs enseignants, les cours semblent avoir fourni des connaissances personnelles et culturelles, mais trop théoriques: « C'était super intéressant, mais c'était un peu du bourrage de crâne aussi pour les examens, des choses qu'on ne se souvient pas. Mais c'est sûr que pour l'histoire, la culture, c'est intéressant. Il y a des choses dont je ne me souviens pas » (Part. 12). Cette opinion semble être partagée parmi les participants: « Oui, c'est dommage que ce ne soit pas attirant parce que j'ai décroché, honnêtement. Je me suis arrangé pour avoir les notes et ne pas trop baisser ma cote et c'est ça » (Part. 5). Cependant, malgré le fait que les cours de fondements étaient théoriques, les enseignants ont mentionné leur pertinence quant à une meilleure compréhension du milieu dans lequel ils allaient débiter: « Ce n'est pas utile pour ma pratique en ce moment, mais je pense que c'est important d'avoir des enseignants qui sont cultivés et de savoir d'où notre profession vient. Ce n'est pas nécessairement utile à mon enseignement, mais c'est quand même quelque chose qui selon moi, qui doit être fait » (Part. 17)

Les cours de psychopédagogie (PPA) ainsi que les cours disciplinaires ont offert des connaissances utiles et des trucs quant à la pratique de l'enseignement. Cependant, plusieurs enseignants leur ont reproché le fait qu'ils n'aient pas comblé leurs besoins spécifiques quant

au côté pratique et à la réalité scolaire. Certains cours semblent trop théoriques pour les enseignants, comme celui de gestion de la classe (PPA): « Bien, étonnamment, on a eu un cours de gestion de classe, mais c'était uniquement du magistral. Je ne voyais pas tellement l'intérêt, mais quand je suis arrivée sur le marché du travail, on dirait que ça m'a comme allumé plein de lumières » (Part. 18). Les cours de kinésiologie (KIN) ont également reçu ce reproche, notamment sur la physiologie et le corps humain: « Physiologie et tout ça... le fait de savoir que ton système endocrinien, que telle hormone est sécrétée que ça fait telle affaire... Ça ne s'applique pas vraiment à ton petit jeune de troisième année à qui tu veux apprendre à lancer une balle comme il faut » (Part. 5).

Les cours de didactique (DID) ont semblé pertinents puisqu'ils ont permis aux enseignants débutants de développer les connaissances nécessaires à la construction et l'organisation de leurs plans de cours. Cependant, les cours n'étaient pas toujours à jour avec la réalité scolaire: ces notions demeurent également loin de la réalité qu'ils rencontrent lorsqu'ils entrent dans la profession:

« Les cours de didactique, je crois que ça peut être des cours vraiment très, très, très utiles. Mais il faut que la personne qui donne le cours soit spécialisée, soit à jour dans la progression, dans les évaluations, dans les façons de faire. Il y a beaucoup de choses qui nous ont été montrées en didactique qui dataient des années 80, des années 90. On dirait que ce n'était plus nécessairement à jour. Par exemple, en didactique, j'aurais aimé qu'on donne des outils avec lesquels travailler qui soient plus informatisés. Tu sais, iPad, iPhone... plus informatisés » (Part.7).

Un autre point critiqué de la formation initiale, et en lien avec les cours de didactique, est celui des cours d'évaluation. Les notions reliées à l'évaluation sont reconnues et importantes selon l'opinion des enseignants débutants. Cependant, ils expliquent pour la plupart ne pas avoir eu l'occasion de pratiquer suffisamment avant de se retrouver en situation réelle : « Je n'ai pas eu le choix. C'est en stage... Je dirais que c'est dans mon quatrième stage que j'ai commencé à toucher à l'évaluation » (Part. 8). D'autres n'avaient même jamais eu l'occasion d'effectuer un processus d'évaluation avant leur premier contrat: « Au début, surtout dans mon premier contrat, je n'avais aucune idée de comment évaluer » (Part. 3). Voici un tableau synthèse résumant les principaux propos des participants quant à leur formation initiale.

Tableau XII. Perception de la formation initiale en ÉPS quant aux différents domaines

Perception de la formation initiale (FI) en ÉPS quant aux différents domaines		
	Positif	Négatif
Cours pratiques Stages	<ul style="list-style-type: none"> - Savoirs pertinents qui seront enseignés - Technique essentielle - Confirmation du choix de carrière et du niveau d'enseignement - Permet le partage et l'apprentissage de trucs d'enseignants plus expérimentés - Moment de réinvestissement de la théorie apprise 	<ul style="list-style-type: none"> - Devrait valoir pour davantage de crédits (représente le cœur de l'enseignement de l'ÉPS) - Liberté de choix limitée dû à l'enseignant associé
ETA	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Cours trop théoriques - Difficulté de réinvestissement
PPA Cours disciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> - Cours utiles et trucs concrets 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas toujours assez spécifiques aux réalités du milieu scolaire - Trop magistral
KIN	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Cours trop théoriques et poussés - Difficulté de réinvestissement
DID	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage de la structure d'un cours et des plans de cours 	<ul style="list-style-type: none"> - Peu de pratique, surtout en ce qui concerne l'évaluation

Les entretiens nous ont permis de documenter l'appréciation des 14 participants quant aux grands domaines de la formation initiale, mais qu'en est-il de leur rapport général à la formation initiale suivie ? C'est ce dont le point 4.1.2 abordera.

4.3.2 Rapport général à la formation initiale

Différents rapports à la formation initiale ressortent de nos entretiens. Sur les 14 participants, la moitié, soit huit participants ont affirmé avoir une perception plutôt positive de la formation initiale. Ainsi, les principaux points abordés touchent la formation pratique, qu'il s'agisse des stages ou alors des cours pratiques qui ont permis aux enseignants de comprendre la structure d'une classe en ÉPS tout en apprenant des trucs concrets et en gagnant en expérience: « C'est des cours qui ont été utiles parce qu'ils étaient pratiques. Ce n'était pas de la théorie, c'était vraiment très concret comme cours » (Part. 17). Le participant 12 partage les trucs appris lors des stages et le raisonnement associé : « Pourquoi encourager les jeunes, les envoyer sur le banc comme conséquence au lieu de leur faire faire des *push-ups*. La course: ça peut faire l'effet contraire, de ne pas aimer l'éducation physique ».

Ces cours leur ont permis d'effectuer des liens avec ce qui a déjà été fait par leurs prédécesseurs, de leur donner un sentiment d'assurance, de succès et d'apprentissage sur le terrain. Pour d'autres, la formation initiale a aussi permis de mieux connaître la profession et d'obtenir les connaissances nécessaires afin d'être en confiance dans leur rôle d'enseignant, mais également de remplir adéquatement leur mandat de professionnel de l'activité physique et de la santé:

« Elle m'a ouvert vraiment les yeux sur tous les aspects. Autant de faire partie de l'équipe école que de mettre en pratique mes connaissances directement avec les élèves. Je pense que ça a été bien dosé. Ça a été dosé pour que j'aie suffisamment d'informations pour être reconnue comme professionnelle de l'activité physique dans une école. Donc, je sais que si les gens ont besoin d'une référence, je vais être cette personne-là parce que je fais partie de l'équipe qui est à l'école » (Part. 18).

Deux autres enseignants ont plutôt souligné l'importance des aspects de culture générale (Part. 8) et de développement d'esprit critique (Part. 46) découlant de cette formation. Pour sa part, le deuxième groupe d'enseignants a présenté une vision plutôt mitigée de sa formation initiale. Ainsi, sur 14 enseignants, 7 enseignants ont tenu des propos plus critiques à son sujet. Il est intéressant de noter que trois des enseignants de la catégorie précédente (Part. 3, 5 et 8) avaient également des opinions partagées. La plupart des commentaires concernent le manque de pratique au sein d'une formation trop théorique. Les enseignants pensent que

c'est en « faisant » qu'ils vont développer leurs connaissances et combler leurs principales lacunes : « Ce qui est le plus efficace de tout, c'est l'expérience d'enseignement. Et ça, tu demanderas à n'importe qui, mais je pense que c'est tout le temps ça. Ça doit être toujours ça. Dans la vie, tu as beau avoir toutes les théories, c'est en pratiquant que tu deviens meilleur, dans n'importe quel domaine » (Part. 3). Les participants expliquent aussi que malgré les quatre années de formation, les situations en débuts de carrières sont variées, et il est parfois difficile de mettre toutes les connaissances et compétences en application: « C'est un choc, quand même. Tu arrives là, tu as 30 élèves. Tu es tout seul. Il faut que tu débrouilles avec ce que tu as. Et oublie la théorie qu'on a apprise à l'école, si je l'applique, c'est fini pour moi. J'ai 30 élèves, je suis en suppléance, je vais y aller avec mon jugement » (Part. 8). Le participant 7 explique également ce point en partageant une de ses premières expériences professionnelles en insertion ainsi que la réalité y étant associée:

« Je suis tellement loin de mon domaine que toutes ces connaissances-là ne me servent pas. Je donne un exemple. Avec mon groupe de déficients profonds, l'année passée, souvent je les embarquais sur le vélo puis on se promenait et je m'assurais qu'ils ne rentraient pas dans les murs. Ça fait que c'est quoi l'utilité de ma formation quand je fais ça? Quand la seule action motrice qu'ils peuvent faire, c'est pédaler et marcher. Pour répondre à cette question-là, j'ai de la misère » (Part. 7).

L'autre point important ressortant de la perception mitigée de la formation touche la redondance de certaines notions, faisant en sorte que la formation initiale est, de l'avis des participants, un peu trop longue (Part. 5, 16, 18 et 46): « C'est un an trop long par rapport au bagage qu'on nous donne. Il y a des répétitions. Il y a des choses qui ne servent pas vraiment. Sur quatre ans, ça pourrait être organisé différemment ou avoir plus de contenus. On relâche la pression et on dirait vraiment qu'il y a des cours de remplissage en fait » (Part. 16).

Finalement, le dernier groupe est constitué de deux enseignants. Ceux-ci ont plutôt une perception négative de la formation initiale (Part. 16 et 36). Leurs perceptions concernent la facilité de la formation, mais également la dévaluation de la profession enseignante en éducation physique et à la santé dans notre société :

« En préface, je vais dire qu'elle est inadéquate, mais je ne crois pas qu'elle est inadéquate nécessairement par l'université elle-même autant que par la valorisation de la profession enseignante. Je m'explique. Si on valorisait à sa juste mesure la

profession de l'enseignant et l'éducation au Québec comme on valorise les médecins ou l'avocat, je pense que la formation en serait largement supérieure. Si on regarde... moi, j'ai un ami qui étudie justement en médecine et si on voit à quel point il doit travailler fort, à quel point ils ont des ressources et à quel point leur formation semble être en constante remise en question; il y a toujours des nouveautés, il y a toujours des nouvelles façons de fonctionner, des nouvelles façons de procéder qui sont toujours pertinentes pour l'apprentissage, alors que les nôtres... Ils expérimentent beaucoup dans les nouvelles visions de travail, de l'approche par problèmes, des trucs comme ça. Alors que nous, on est comme relégués à un second plan alors que dans une société, à mon avis, l'éducation devrait être au cœur de l'intervention » (Part. 36).

Il souligne également l'aspect d'une société valorisant des travailleurs et non des enseignants réflexifs étant en mesure de travailler de façon divergente, sans requérir l'imposition d'un cadre rigide afin de bien fonctionner. En ce sens, le participant 16 présente une réflexion similaire:

« Dans le fond, c'est ça. Je suis venue en enseignement. J'ai choisi éducation physique. Par rapport à la formation initiale, j'ai l'impression que ce bac-là en éducation physique a été structuré dans le sens inverse. On veut faire de l'éducation physique et on veut s'inscrire dans l'enseignement, comme si on essayait de « patcher » une espèce de gêne. Comme s'il y avait une gêne et comme si on pouvait se permettre de moins réfléchir. Il y a comme une dualité, il me semble, chez les éducateurs physiques. On ne veut pas être perçu comme des pousseurs de ballons, mais dans notre formation initiale, on peut être cabochons et évacuer tout ce qui est réflexion. Ça, je trouve ça un peu triste. Moi, c'est ça la citoyenneté peut passer par éducation physique, mais ce n'est pas qu'on m'a amené dans le bac. Des cours de réflexion, comme éthique, où on a escamoté ce que moi, je trouve important. Ça me perturbe parce qu'on va avoir le même brevet d'enseignement que tous les autres enseignants. Je ne comprends pas qu'on ait pu évacuer, c'est ça, le jugement critique, puis la réflexion autant que ça de notre cheminement finalement » (Part. 16). Un tableau synthèse permet de regrouper les principaux points évoqués par les participants quant à leur perception générale de la formation initiale.

Tableau XIII. Perception générale de la formation initiale en ÉPS

Perception générale de la FI en ÉPS		
Positive	Mitigée	Négative
- Formation pratique	- Manque de pratique	- Trop facile
- Assurance et estime de soi	- Trop de théorie	- Dévaluation de la profession
- Connaissance de la profession	- Redondance des notions entre certains cours	- Enseignante
- Culture générale		
- Esprit critique		

Les participants ont pu exprimer leur perception générale de la formation initiale qu'elle ait été positive, mitigée ou négative. Il est intéressant de se pencher sur leur vision de ces savoirs maintenant qu'ils sont concrètement en situation d'insertion professionnelle.

4.3.3 Les savoirs en insertion professionnelle

Les 14 participants se retrouvent maintenant au sein du processus d'insertion professionnelle, c'est-à-dire qu'ils en sont dans leur première à cinquième année en enseignement. De quelle façon les quatre grands domaines de formation ainsi que leur perception, qu'elle soit positive, mitigée ou négative, leur apportent-ils les savoirs nécessaires à leur pratique actuelle ? Dans leurs entrevues, les enseignants débutants abordaient les sources de savoirs qu'ils pensent être à la base de leurs connaissances et compétences actuelles: l'expérience, la formation initiale, la personnalité, et finalement, les collègues. Il est important de mentionner que la plupart des participants réfèrent à un mélange de deux ou trois sources afin d'expliquer leurs compétences et connaissances actuelles.

Ainsi, dix participants sur un total de quatorze soulignent l'importance de l'expérience sur le terrain en ÉPS: « C'est pour ça que je dis que ça se vit sur le terrain. Il n'y a pas un cours à l'université qui peut me préparer à répondre à un travail comme celui-là » (Part.7). Pour les enseignants débutants, il ne fait aucun doute que l'enseignement de l'ÉPS se fait principalement sur le terrain où les enseignants débutants ont l'opportunité de faire des « essais

» (Part. 8), d'apprendre « sur le tas » (Part.7) une panoplie de trucs et de connaissances qui ne semblent « pas s'apprendre dans les livres » (Part. 5). L'expérience inclut également les stages dont certains participants soulignent l'influence sur leur enseignement, mais également les connaissances acquises au sujet du milieu de l'enseignement (Part.55 et 46).

Huit participants expriment le rôle de la formation initiale dans leur enseignement actuel: « La majeure partie des fondements de mes connaissances partent de l'université » (Part. 3). Le participant 8 explique qu'il se sentait plus à l'aise en éducatif, « c'est ce dans quoi je suis formé » après avoir expérimenté des suppléances et remplacements dans d'autres matières. La formation initiale serait ainsi vue comme le moment où les enseignants apprennent des « notions réelles » (Part. 3) dont ils auront besoin sur le terrain. Même si pour ces participants, la formation initiale demeure la base des savoirs acquis, c'est en situation concrète qu'ils pourront « recoller les morceaux » (Part. 16) et ainsi changer leurs perceptions de ces notions préalablement apprises au bac (Part. 46).

Six participants mentionnent plutôt la personnalité afin d'expliquer leur principale ressource en situation d'insertion (Part. 1-7-36-5-8-54): « Je crois qu'à peu près tout peut s'apprendre. C'est juste qu'il y en a certains pour qui ça va prendre quelques années et pour d'autres pour qui ça va prendre une décennie. C'est vrai qu'il y en a qui l'ont plus naturellement que d'autres » (Part 1). La longévité dans le métier est également un autre aspect abordé, et lié à la personnalité comme le mentionne le participant 5: « Je pense qu'il y a la fameuse phrase que l'enseignement est une vocation. Je ne pense pas que c'est faux. Je pense que c'est pas mal viser juste de dire que ce n'est pas n'importe qui qui va réussir à être un enseignant. N'importe qui peut l'appliquer, mais il y en a beaucoup qui vont tomber au combat pendant les quatre années [...] ».

L'aide des collègues semblent aussi être valorisée par les enseignants débutants. Pour ces derniers, il s'agit d'une opportunité d'obtenir des conseils d'une personne ayant passé exactement par les mêmes étapes que lui, et de « relativiser les débuts » qui peuvent être parsemés d'embûches (Part.17). Les collègues offrent également une plateforme idéale de partage, et de rétroactions pouvant améliorer l'enseignement des débutants (Part. 5 et Part, 12). Le participant 16 explique à cet égard l'importance du contact avec ses collègues: « Comment j'apprends? Vraiment avec le mentorat, le contact humain. Je suis capable de faire mes devoirs par moi-même sans avoir quelqu'un qui l'exige, mais avoir des pistes de réflexion... Je suis

quelqu'un qui me dit : « Je suis passé par là » me structure vraiment et me permet d'être plus à l'aise. Donc, c'est vraiment la façon ». La relation avec les collègues contribue aussi à un sentiment d'appréciation et d'acceptation sein de l'équipe-école (Part. 3).

Ainsi, les participants ne semblent pas en mesure d'identifier une principale source de savoirs. Pour la plupart, ils sont issus d'un amalgame de deux ou même trois sources qui ont joué, et qui continuent de jouer un rôle primordial dans leur développement personnel et professionnel. De cette façon, l'expérience sur le terrain semble être primordiale puisqu'elle permet aux participants de mettre en pratique les connaissances « de base » issues de la formation initiale qui constitue en quelque sorte leur « boîte à outils » (Part. 16). Leur personnalité et l'aide des collègues leur ont permis d'établir un lien de confiance avec leurs élèves, de trouver des trucs propres à leur pratique, mais également de revisiter et d'actualiser leurs connaissances engendrant, bien souvent, une hausse de confiance en soi. La formation initiale serait de ce point de vue la point de départ d'une évolution constante chez les enseignants débutants qui se déroule à travers leurs personnalités, leurs collègues et l'école rejoignant ainsi les facteurs de l'insertion professionnelle associée aux différentes dimensions du modèle de Mukamurera. Dans le prochain et dernier chapitre, nous tentons de répondre à nos trois questions spécifiques de recherche grâce aux entretiens effectués tout en prenant soin de revenir sur nos ancrages théoriques.

CHAPITRE V

Discussion

Pour débiter notre discussion des résultats présentés dans le chapitre 4, nous allons effectuer un bref survol des éléments constituant notre problématique et notre cadre conceptuel afin d'en assurer la cohérence et l'articulation.

Dans la problématique, nous avons démontré la pertinence de ce mémoire abordant l'insertion professionnelle des enseignants débutants en ÉPS, une étape cruciale de leur cheminement dans la profession. Les enseignants font face à de nouvelles exigences et de nouveaux défis issus de la modernisation de notre société (Tardif et Lessard, 2004). La phase de l'insertion est donc considérée comme une étape charnière ayant un impact durable sur la persévérance des enseignants dans la profession (Mukamurera et Gingras, 2004; Héту, Lavoie et Baillauquès, 1999). Nous nous demandons donc de quelle façon se déroule l'insertion professionnelle des enseignants débutants en ÉPS au Québec ?

Afin de répondre à cette question, nous avons souligné la complexité du travail enseignant et son intégration de différentes dimensions et sources de construction du savoir (Tardif et Lessard, 1999). L'insertion telle que conçue dans ce mémoire s'inscrit dans une vision développementale, débutant lors de la formation initiale et se poursuivant au sein du milieu de travail (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert, 2011). L'insertion est d'autant plus complexe à saisir qu'elle relève d'un processus itératif et temporel dépendant des caractéristiques et trajectoires de chaque enseignant (De Stercke, 2014). Il s'agit donc d'un processus graduel, multidimensionnel et dynamique (Mukamurera, 1999).

Afin de s'assurer d'une bonne compréhension du phénomène, il importe de définir les trois axes de l'insertion professionnelle : la socialisation professionnelle, la professionnalisation ainsi que les transformations identitaires (Héту, Lavoie et Baillauquès, 1999). C'est pendant la période d'insertion que les enseignants débutants font l'apprentissage concret du métier, qu'ils se développent personnellement et professionnellement (Cattonar, 2011). C'est également à ce moment qu'ils intègrent les modèles de comportements attendus par rapport à leur statut (Dubar, 1991). Cependant, pour y parvenir adéquatement, les enseignants débutants montrent des besoins spécifiques (Gold, 1990a).

Notre cadre conceptuel a donc été élaboré autour du modèle de l'insertion professionnelle de Mukamurera (2013), qui grâce à sa force intégrative, englobe les éléments mentionnés précédemment. Le modèle comporte cinq dimensions : l'emploi, l'affectation de la tâche, la socialisation professionnelle, la professionnalité ainsi que la dimension personnelle et psychologique. Ce modèle tient compte à la fois des aspects subjectifs et objectifs du milieu. Le processus d'insertion y est aussi considéré comme étant temporel, dynamique et multidimensionnel.

Afin d'être en mesure de mieux saisir et décrire le phénomène de l'insertion professionnelle en ÉPS au Québec, nous avons formulé trois objectifs spécifiques de recherche :

1. Décrire le portrait des conditions d'insertion professionnelle des enseignants en ÉPS.
2. Analyser les facteurs d'influence de l'expérience de l'insertion professionnelle.
3. Étayer le rapport à la formation initiale et à la mobilisation des connaissances des enseignants débutants face au processus d'insertion.

Notre discussion sera donc orientée autour de ces trois questions dans le but de leur apporter une réponse ainsi que des éléments d'interprétation.

5.1 Le portrait de l'insertion professionnelle des enseignants en ÉPS au Québec

Le portrait de l'insertion professionnelle a été dressé en fonction des dimensions du modèle multidimensionnel de l'insertion de Mukamurera (2013). La première dimension du modèle est l'emploi. Les enseignants débutants effectuent une distinction importante entre le contexte de la suppléance et celui des premiers contrats. Les enseignants soulignent l'importance de bien s'informer des démarches, puisqu'elles sont différentes dépendamment de chacune des CS. Les contrats demandent des démarches complexes impliquant de s'informer sur les bassins, les listes de priorité et autres détails administratifs dont les enseignants débutants ne sont pas toujours avisés. Ils se sentent bien souvent obligés d'accepter ce qui leur est offert afin de leur assurer du travail pendant une période déterminée. Les enseignants rapportent également avoir besoin de stabilité, celle-ci les rassurant dans leurs

premiers pas dans le métier et leur donnant une meilleure confiance en leurs capacités (Mukamurera, 2011; Martineau et coll., 2008).

La seconde dimension concerne l'affectation de la tâche. Comme l'ont souligné tous les participants, les CS ne communiquent pas entre elles, demandant aux enseignants débutants de connaître les différentes procédures nécessaires (application en ligne, entrevues, contacts, références, etc.) à l'obtention d'un emploi dans chacun de ces milieux distincts. De plus, les conditions dans lesquelles s'effectuent les affectations ont une grande importance pour les enseignants débutants. Leur quotidien est souvent imprévisible et en amène certains à vivre un choc, une désillusion et même un sentiment d'incompétence lors des premiers moments en classe (Mukamurera et coll., 2013; Lessard et Tardif, 2000; Nault, 1993). Afin d'obtenir un certain contrôle de la situation, leurs préoccupations sont orientées principalement vers la gestion de la classe. Les études menées sur l'insertion professionnelle des enseignants en général, comme celle de Mukamurera (2013), semblent corroborer cette réalité vécue par les enseignants débutants en ÉPS : la lourdeur et le morcellement de la tâche affectent les débutants et les amènent à travailler sur leur identité professionnelle (Martineau et Vallerand, 2005).

La dimension de la socialisation professionnelle montre l'importance d'un accueil chaleureux, de l'aide et des dispositifs de soutien dont bénéficient les enseignants débutants. Ces derniers expliquent l'importance d'un accompagnement dans les premiers moments, de la collaboration et du partage entre enseignants favorisant le développement professionnel, mais également ayant un impact direct sur des dimensions personnelles comme l'estime de soi (Boutin, 1999).

Quant à la dimension de la professionnalité, les enseignants expliquent qu'ils ont enfin l'opportunité de mettre en pratique les théories apprises lors de la formation initiale. Il s'agit également d'une opportunité de mettre à jour et même de rectifier certaines pratiques. Ils soulignent que l'apprentissage du métier est complexe, et surtout, continu.

La dernière dimension, celle des aspects personnels et psychologiques, apparaît en trame de fond dans l'insertion professionnelle. Elle teinte toutes les autres dimensions, car elle représente les inquiétudes et états d'âme des enseignants tout au long de cette période. Les

débutants sont stressés par le besoin de performer et de montrer leurs compétences aux autres enseignants et à la direction. Les situations vécues en phase d'insertion affectent également leur sentiment d'efficacité personnelle, les menant à ressentir fatigue et épuisement dus aux tâches demandées. Mentionnons que ce sentiment de ne pas développer leur plein potentiel, l'objectif pour lequel ils ont étudié et ont été formés durant quatre années universitaires, est aussi évoqué par des professionnels enseignant d'autres matières que l'ÉPS.

Il est aussi important de noter, à la lumière des résultats, que les participants évoquent chacune des dimensions, et qu'elles sont interreliées comme le suggère le modèle de l'insertion professionnelle. Les entrevues ont permis de mieux comprendre les parcours des enseignants débutants ainsi que leur perception des dimensions du modèle.

Un autre aspect important réside également dans la difficulté pour les enseignants débutants de trouver des contrats et suppléances spécifiquement dans leur champ, en ÉPS. La plupart seront appelés à enseigner d'autres matières, ce qui pourrait les amener éventuellement à devoir effectuer un changement de champ de pratique. Plusieurs questions se soulèvent alors à savoir quels sont les facteurs pouvant influencer l'insertion professionnelle des enseignants en ÉPS ?

5.2 Facteurs d'influence de l'insertion professionnelle

Rappelons que l'on s'intéresse, dans cette recherche, à l'insertion professionnelle selon les cinq dimensions du modèle de Mukamurera ainsi qu'aux facteurs pouvant influencer les premiers moments dans la profession.

Les entretiens des 14 participants ainsi que le portrait de leurs conditions d'insertion abordé précédemment nous ont permis d'identifier des facteurs influençant le déroulement de l'insertion professionnelle. Ceux-ci se résument en quatre structures pouvant agir à la fois comme facilitateurs ou obstacles à l'insertion professionnelle : l'école, les élèves, les conditions contractuelles ainsi que les CS. Ces structures s'imbriquent les unes aux autres comme le présente la figure 1.

Comme le révèlent les participants rencontrés, les facteurs ayant un impact positif sur l'insertion professionnelle relèvent majoritairement d'un accueil chaleureux de la direction et des collègues. Ceci permet aux enseignants d'en apprendre davantage sur leur milieu, de

pouvoir poser les questions nécessaires à leur intégration initiale et de briser l'isolement parfois associé à la pratique de l'ÉPS (Stroot et Ko, 2006). Il convient de préciser que les mesures d'accueil mises en place par les CS et les écoles ne sont pas standardisées, et peuvent ainsi énormément varier d'une école à une autre, voire être inexistantes. D'autres formations et les dispositifs comme le mentorat sont également essentiels, selon les enseignants, à une bonne insertion en agissant principalement sur la dimension personnelle et psychologique, mais aussi sur la socialisation professionnelle (Stroot et Ko, 2006; Boutin, 1999 ; Dubar, 1991).

En plus de permettre aux enseignants de se sentir plus en confiance, ces facteurs permettraient également à ceux-ci de faire leur entrée dans la profession de façon plus stable. Le fait de se sentir à l'aise et de connaître le milieu et ses acteurs permet aux enseignants de développer une sécurité les encourageant à persévérer dans leur carrière. Avec toutes les informations recueillies, et en comprenant davantage leur processus d'insertion, nous avons voulu aller plus loin, et tenter de saisir leur perception de la FI et des savoirs qu'ils mobilisent.

5.3 La formation initiale et les savoirs mobilisés

À la lumière des diverses expériences que ces 14 enseignants ont vécues, nous avons trouvé pertinent de les interroger quant à leur perception de leur formation initiale et aux savoirs mobilisés au moment de leur insertion professionnelle.

Dans un premier temps, les stages et les cours pratiques sont les domaines de formation que les enseignants ont le plus apprécié. Ces cours et stages ont permis de confirmer leur choix de carrière en les baignant dans des situations représentatives du travail qu'ils auront à accomplir plus tard. Cela leur a également permis de développer des savoirs pertinents et des techniques concrètes qui seront réutilisables dans des contextes similaires. Ces cours offraient également une dynamique encourageant des discussions et le partage entre les enseignants. Ces derniers ont perçu ces cours comme une opportunité de réinvestissement des notions théoriques apprises en classe.

D'autres domaines comme les cours ETA et de KIN se sont avérés une bonne façon de développer une culture générale, mais leur côté trop théorique ont amené les enseignants à se questionner quant à l'application de ces notions auprès des élèves. Les cours de DID et de

PPA ont fait l'objet de critiques similaires : ils ont permis aux enseignants de développer des connaissances quant à la structure des cours, aux caractéristiques des apprenants, mais ne permettaient pas assez de pratique et ne semblaient pas représenter les réalités scolaires.

La perception de la formation initiale des enseignants se fait toutefois nuancée. Les jeunes enseignants montrent un désir d'apprentissage de techniques et de trucs concrets adaptés à diverses situations auxquelles ils feront face. Cette source de savoir, soit l'expérience de terrain, est jugée comme étant la plus importante lors de l'insertion professionnelle des enseignants. Cela dit, il est important pour les enseignants de comprendre le contexte changeant et évolutif de l'enseignement, ce que permet le cadre théorique offert à l'université (Tardif et Lessard, 1999).

Les participants ajoutent que l'expérience professionnelle est une dimension qui ne peut être apprise dans les livres. Elle surgit des essais-erreur et du développement de savoir-faire. La formation initiale permettrait, quant à elle, de développer les bases, les notions dites réelles dont les enseignants auront besoin une fois sur le terrain. Mentionnons que les collègues plus expérimentés sont aussi une source importante puisqu'ils ont vécu ces étapes d'insertion. Leur partage et leurs rétroactions sont valorisés auprès des débutants. Finalement, la personnalité de l'enseignant débutant joue un rôle indéniable dans la façon dont celui-ci s'intégrera à son nouveau métier.

Les enseignants relatent leurs difficultés vécues lors de leur insertion, en évoquant pour la plupart s'être retrouvés en mode survie et en remise en question (Nault, 1993). Cette situation se traduit par une concentration de leur énergie dans la structure de leur classe, c'est-à-dire, la gestion de classe et des comportements ainsi que le climat général (Mukamurera, 2004). Pour les enseignants ayant un peu plus d'expérience, les conditions semblent se stabiliser éventuellement, ce qui a un impact favorable sur leur enseignement. Ils développent une confiance en soi permettant d'adopter une pratique réflexive et centralisant dorénavant leur enseignement vers les besoins et les apprentissages des élèves. Afin d'y parvenir, les enseignants ont recours majoritairement aux collègues ainsi qu'aux notions de base et savoirs issus de la formation initiale. Ils en viennent à la réalisation que l'enseignement est un milieu dynamique au sein d'un contexte en constant changement (Tardif et Lessard, 2004). Leur apprentissage est donc continu.

Conclusion

Dans ce mémoire de maîtrise, nous avons étudié le processus général de l'insertion professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens auprès de 14 enseignants ayant effectué leur formation initiale en éducation physique et à la santé, qui ont pu nous éclairer sur plusieurs aspects relatifs à leurs débuts dans le milieu de l'enseignement.

Tout d'abord, les données recueillies nous ont permis de mieux décrire le processus général d'insertion professionnelle en relation avec le modèle de Mukamurera (2013). Les trajectoires de chaque enseignant sont bien différentes, rendant parfois la comparaison difficile. Cependant, les enseignants débutants traversent malgré tout des étapes similaires reflétant les grandes lignes des cinq dimensions : l'emploi, l'affectation de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité ainsi que le personnel et psychologique.

Dès leurs débuts dans le métier, les enseignants sont appelés à ouvrir un dossier afin d'effectuer de la suppléance et d'obtenir des contrats. Il s'agit d'une première expérience dont les réglementations et les exigences varient énormément. Les enseignants sont souvent contraints à effectuer des suppléances dans plusieurs écoles de différents ordres, et même dans diverses matières académiques avant d'obtenir un contrat à court ou long terme dans leur spécialité. Les interactions avec les collègues et la direction peuvent être complexes, mais demeurent primordiales au sein du processus d'insertion, permettant de développer un sentiment d'accomplissement, ou au contraire, d'incompétence. La dimension personnelle et psychologique teinte l'ensemble du processus d'insertion professionnelle et comporte son lot d'enjeux (estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle, la gestion émotionnelle, etc.), pouvant même affecter la décision des enseignants débutants de persévérer ou non dans le métier. Les cinq dimensions du modèle d'insertion professionnelle de Mukamurera sont bien souvent entrelacées et difficiles à dissocier.

À partir des 14 entrevues, quatre principaux facteurs ayant un impact sur le processus d'insertion professionnelle ont pu être identifiés soit l'école, les groupes d'élèves, la commission scolaire ainsi que les conditions contractuelles. L'accueil des collègues et de la direction semble primordial et représente le climat de travail au sein duquel les enseignants

vont travailler. Les enseignants débutants expliquent aussi l'importance du type d'élèves auquel ils enseignent. Ils soulignent parfois la difficulté que représentent certains groupes-classe pour quelqu'un n'ayant pas beaucoup d'expérience. Répondant aux besoins de formation des nouveaux enseignants, certaines commissions scolaires offrent cependant l'option de cours, ateliers ou mêmes formations pouvant se révéler utiles.

Les entretiens ont également permis d'en apprendre davantage sur leur perception de la formation initiale et de son lien avec la pratique réelle de l'enseignement. Ainsi, les cours pratiques et les stages semblent avoir été les plus appréciés et les plus utiles pour la majorité des enseignants. Ils ont contribué à la confirmation du choix de carrière en permettant aux enseignants d'expérimenter de façon réaliste leur profession. Les stages leur ont aussi permis de mettre en pratique les notions et théories apprises dans les années précédentes. La perception générale de la formation est mitigée: ils ont aimé les cours pratiques, mais certains cours leur ont semblé trop théoriques et même répétitifs. Peut-être pour cette raison les enseignants rencontrés ont souvent mentionné avoir la sensation que l'université a somme toute eu peu influencé leurs connaissances et compétences, et que celles-ci se sont plutôt développées grâce au terrain et à l'expérience. Cependant, avec un peu de recul, la formation initiale semble avoir permis aux enseignants de développer une base théorique au sein de laquelle ils peuvent aller se ressourcer, que ce soit pour les techniques d'intervention auprès des élèves ou la planification de leurs cours.

Limites et perspectives d'avenir

Cette recherche jette un regard nouveau sur l'insertion professionnelle en ÉPS. L'utilisation du modèle de Mukamurera (2013) présente une force intégrative des différentes dimensions intrinsèques au processus d'insertion. Cette recherche a donc permis de dresser un certain portrait de la réalité vécue en ÉPS en plus d'effectuer des liens avec les savoirs issus de la formation initiale et la perception qu'en ont les enseignants débutants, grâce à des entretiens semi-dirigés.

L'insertion professionnelle comme nous la concevons se déroule sur les premières années en entrée dans le métier. Nous n'avons eu l'occasion d'effectuer qu'un seul entretien auprès de nos 14 enseignants en éducation physique et à la santé nous ayant permis de décrire et de documenter leurs premiers moments dans la profession, de façon bien ponctuelle. Il

serait cependant intéressant de pouvoir effectuer d'autres entretiens avec ces participants sur plusieurs années afin d'avoir un portrait plus complet de leur réalité de l'insertion professionnelle ainsi que leur évolution en tant qu'enseignants, par rapport à leur stabilité d'emploi et leurs perspectives d'avenir. L'observation en classe pourrait également être une autre avenue à considérer afin de mieux comprendre comment s'articule l'insertion professionnelle sur le terrain et de faire la part des choses entre la perception qu'ont les enseignants de leur pratique et la façon dont elle se déroule réellement.

Les enseignants ont abordé brièvement leur rapport à la formation initiale quant aux domaines de formation, leur perception générale de la formation ainsi que leur opinion sur les savoirs mobilisés en phase d'insertion professionnelle. Ainsi, les résultats des 14 enseignants obtenus montrent qu'à mesure qu'ils se sentent plus stables dans leur milieu de travail, leurs préoccupations se déplacent graduellement vers les élèves, les contenus des cours et leurs processus d'apprentissage. Nous pensons qu'il est possible d'approfondir davantage cette question d'évolution des savoirs des enseignants en ÉPS et leur transformation puisque certains enseignants abordent, en surface, la connaissance pédagogique des élèves et de la matière. Il serait donc intéressant et pertinent de suivre cette direction pour de futures recherches.

Bibliographie

- Akkari, A., et Broyon, M.-A. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse : vers un modèle écosystémique. *PUC-PR*, 1442-1451.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Banville, D. et Rikard, G. (2009). Teacher Induction – Implications for physical education teacher development and retention. *Quest*, 61, 237-256.
- Banville, D., Genet-Volet, Y et Desrosiers, P. (2001). Analyse des valeurs véhiculées dans le programme d'études d'éducation physique au secondaire au Québec. *Science & Motricité*, 42, 37-46.
- Banville, D. (1998). *L'identification des orientations de valeur dans l'enseignement de l'éducation physique au secondaire au Québec* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Laval, Québec.
- Blankenship, B. et Coleman, M. (2009). An examination of wash-out and workplace conditions of beginning physical education teachers. *The Physical Educator*, 66(2), 97-111.
- Borges, C. et Desbiens, J.-F. (2003). *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boucher, L. P. et L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation: nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 6, 11-34.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes*

- enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-56). Bruxelles : De Boeck.
- Boyatzis, R. E. (1998). Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information. *London and New Delhi: Sage Publications*.
- Caplette-Charette, A. et Grenier, J. (2014). Le sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes de niveau collégial et les cours d'éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 6(2).
- Carlier, G., Borges, C., Clerx, M. et Delens, C. (2012). *Identité professionnelle en éducation physique: Parcours des stagiaires et enseignants novices*. Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Cattonar, B. (2011). Références transnationales et conception nationale des politiques. Le cas de la réforme de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique. *Recherche et Formation*, 65, 17-30
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 10, 4-30.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- De Stercke, Joachim. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Ecoles* (Thèse de doctorat inédite). Université de Mons, Belgique.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010a). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire* (Rapport final de recherche). Bruxelles : Ministère de l'enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.
- De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010b). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, (e-294), 138-148.
- Desbiens, J.-F., Turcotte, S., Spallanzani, C., Roy, M., Tourigny, J.-S. et Lanoue, S. (2011). Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves? *Movement & Sport Sciences*, (2), 39-54.

- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25.
- Desbiens, J.-F. (2004). Contrôle et régulation de la supervision active en enseignement de l'éducation physique au primaire. *Cultures Sportives et Artistiques. Formalisation des Savoirs Professionnels. Pratiques, Formations, Recherches*, 253-257.
- Desgagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective In Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.) *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 77-89). Éditions du CRP : Sherbrooke.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique (vol. 142)*. Montréal: McGraw-Hill.
- Dubar, C. (1996). Socialisation et processus. *L'exclusion, l'état des savoirs*, 111-119.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les dix questions clés de la démarche collaborative*. Paris : Magnard-Vuibert.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M. C. Wittrock (dir.), *et al., Handbook of research on teaching* (24, p. 119–161). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching. *Supporting Beginning Teachers*, 68(8), 10-16.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn, *Educational Leadership*, 25-29.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.
- Forges, R., Daniel, M.-F. et Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futur-es enseignant-es en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 3(3).
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 207-226.

- Gauthier, C., Belzile, C. et Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 105-118). Anjou : Éditions CEC.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique* (111), 12-17.
- Glasser, B. G., et Strauss, A. L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL: Alden.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétatives. *Recherches qualitatives*, (24), 3-17.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. Dans C. B. Courtney (dir.), *Review of research in education* (p. 548-594). Washington: American Educational Research Association.
- Gold, Y. (1992). Psychological support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. *Mentoring: Contemporary principles and issues*, 25-34.
- Gouvernement du Québec (1997). *Groupe de travail sur la réforme du curriculum, et (Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum)*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent, 5^e vol.). Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Graham, G., Hopple, C., Manross, M. et Sitzman, T. (1993). Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 197-217.

- Grenier, J., Beaudoin, C., Leroux, M., Rivard, M.-C. et Turcotte, S. (2014). Perceptions des facteurs de risque et de protection liés à l’insertion professionnelle chez des enseignants débutants en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dirs), *Développement et persévérance professionnels dans l’enseignement. Oui, mais comment?* (p. 93-114). Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec.
- Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Turcotte, S. et Leroux, M. (2013). Perception de finissants en ÉPS au regard de l’insertion professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur (Ripes)*, 29(1), 2-18.
- Grenier, J., Turcotte, S., Beaudoin, C. et Rivard, M.-C. (2012). Perceptions de futurs éducateurs physiques à l’égard de l’enseignement en éducation à la santé.
- Grenier, J., Harvey, G. et Otis, J. (2010). *Faire équipe pour l’éducation à la santé en milieu scolaire*. Québec : Presses de l’Université du Québec.
- Hétu, J.-C. et Lavoie, M. (1999). Les débuts dans l’enseignement: les questions à aborder. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation*, 7-17.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, Évolution et bilan d’une profession*. Paris : Éditions De la chaux et Niestlé.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP bulletin*, 86(631), 16-31.
- Jeanson, C. (2014). *Insertion ou désertion professionnelle - Étude de trajectoires professionnelles de jeunes enseignantes et enseignants québécois* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc. L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession?* (Rapport synthèse). Ottawa, Ontario: Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). Éditorial : L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (2001). *La formation continue. De la formation à la réflexion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamarre, A.-M. (2010). Donner un sens à l'expérience et à l'accompagnement. *Vivre le primaire*, 23(2), 41-43.
- Lamontagne, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Lèbe, Rose-Marie. (2003). Réflexions sur le nouveau programme d'éducation physique et à la santé. Dans C. Borges et J.-F. Desbiens (dirs), *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*. (p.17-36). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. et Lévesque, M. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec: un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. *Formation de maîtres et contextes sociaux*, 105-151.
- Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : Une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.
- Lison, C. et De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 179-207.
- 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), 45-62.

- Martineau, S., Vallerand, A.-C. et Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 11-30.
- Martineau, S., Gervais, C., Mukamurera, J. et Portelance, L. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.1-8). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, (5), 70-81.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, 12(2), 48-54.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L., (2005, avril). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présentée aux lundis interdisciplinaires, Trois-Rivières. <http://www.insertion.qc.ca/?L-insertion-professionnelle-en>
- Martineau, S. et Vallerand, A. C. (2005, décembre). *L'insertion professionnelle des enseignants: un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée aux séminaires de Jouvence, Québec.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-66.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2002). La réforme des programmes scolaires au Québec. *La réforme des programmes scolaires au Québec*, 1-21.
- Monfette, O., Grenier, J. et Gosselin, C. (2015). Influence des stages sur le sentiment d'efficacité personnelle de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. *Carrefours de l'éducation*, (2), 139-153.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu: des documents et des communications; avec un plan d'autoformation et des exercices corrigés*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.

- 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), p.13-35.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale*, 17-38.
- 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. *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 49-72.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : Contexte de construction et modalités de partage* (p. 207-223). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 14-17.
- Mukamurera, J. (2004, avril). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue: un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Communication présentée à la 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, France.
<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs du primaire et du secondaire au Québec. *Vie pédagogique*, (111), 24-27.

- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Napper-Owen, G. et Phillips, D. (1995). A qualitative analysis of the impact of induction assistance on first-year physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 305-327.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels: trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.
- Nault, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement ? *Vie pédagogique* (128), 21-22.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Nault, T. (1993). Le stage probatoire : du rêve à la réalité de l'insertion professionnelle. *Dimensions*, 15(2), 8.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.
- Ouellette, R. (2001, mai). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Communication présentée au colloque du programme pancanadien de recherche en éducation, Montréal.
http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Ouellette_f.pdf
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux : Théories et méthodologies de la recherche* (p.409-444). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart (Ed.), *et al., La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-169). Montréal : Gaëtan Morin.

- Plouffe, G. (2015). *Recherche-action-formation proposant un parcours professionnalisant relatif aux compétences des acteurs scolaires en éducation à la santé*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Rivard, M.-C. (2010). Les valeurs au coeur du programme québécois en éducation physique et à la santé au secondaire. *Revue phenÉPS*, 2 (3), 1-15.
- Rivard, M.-C. et Beaudoin, C. (2009). Les visages multiples de l'éducation à la santé en milieu scolaire. *Bulletin Formation et Profession*, 16(2), 29-33.
- Roberge, M. C., Choinière, C. et Laverdure, J. (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois: cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé*. Institut national de santé publique, Québec.
- Roux-Perez, T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants: deux études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). *Staps*, (2), 35-47.
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS: entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, (1), 75-88.
- Roux-Pérez, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS: entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Nantes, Nantes.
- Rubin, H. et Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (éd. 2e), SAGE.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 337-360). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, Lorraine. (2007, mai). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?* Communication présentée au colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS, Montréal.

- Smyth, D. (1995). First-year physical education teachers' perceptions of their workplace. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 198-214.
- Spallanzani, C., Desbiens, J.-F. et Beaudoin, S. (2012). Des perceptions d'éducateurs physiques quant à leur processus d'insertion socioprofessionnelle. *Identité professionnelle en éducation physique*, 233-252.
- Stroot, S. et Ko, B. (2006). Induction of beginning physical educators into the school setting. Dans D. Kirk, D. MacDonald, et M. O'Sullivan (dir.), *Handbook on physical education* (p. 425-448). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Stroot, S., Faucette, N. et Schwager, S. (1993). In the Beginning: The induction of physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 375-385.
- Stumpf, A. et Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions Vives*, 5 (11).
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). Introduction. *Pédagogies en développement*, 1-17.
- Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie*, 29, 1-12.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Trottier, C., Laforce, L. et Cloutier, R. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. Dans B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, (p. 309-341). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Roy, M. et Goyette, R. (2011). Besoins de formation continue d'éducateurs physiques et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 79-95.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Trois-Rivières. Récupéré à:
http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Vandercleyen, F., Delens, C. et Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique: prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 61-99.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Revue of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J.H.C. (1995). Mentoring student and beginning teachers, An essay-review of *Issues on mentoring and Understanding Mentoring, Teaching & Teacher education*, 11(5), 531-537.
- Zeichner, K. M., et Gore, J. (1990). Teacher Socialization. Dans W. R. Houston, R. Howsam et J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 329-348). New York, NY : Macmillan.

Annexes

Lettre d'invitation

Monsieur/Madame,

Sous la direction de la professeure titulaire Cecilia Borges de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, je m'intéresse dans le cadre de ma maîtrise à l'insertion professionnelle des enseignants débutants en éducation physique et à la santé. Plusieurs grandes réformes éducatives ont déjà eu lieu et ont engendré des transformations dans l'enseignement (Lessard et Tardif, 2004). De nombreux écrits exposent ces nouveaux défis, comme la complexification de la tâche enseignante et l'insertion professionnelle, caractérisée par la difficulté des conditions qui s'y rattachent et sa précarité (Mukamurera, 2011). Force est de constater que la situation est alarmante puisqu'elle est marquée, entre autres, par l'épuisement professionnel et le décrochage des enseignants. Ainsi, j'aimerais approfondir les connaissances quant au contexte de l'éducation physique et à la santé au Québec en en apprenant davantage sur votre processus d'insertion professionnelle des dernières années ainsi que sur les savoirs issus votre formation initiale.

Afin de remplir cet objectif, je souhaite rencontrer des enseignants débutants (1 à 5 années d'expérience) du primaire ou du secondaire ayant suivi une formation initiale en éducation physique et à la santé. Je me permets donc de solliciter **votre participation à un bref entretien téléphonique**, afin de mieux vous expliquer la recherche et d'établir votre profil, **suivi d'un entretien individuel** au cours duquel nous pourrions aborder le déroulement de votre formation initiale ainsi que votre processus d'insertion professionnelle depuis vos premiers moments en enseignement.

Cette recherche s'insère également dans une recherche plus large prévoyant la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) offrant aux enseignants un lieu d'échange et de partage sur leur insertion professionnelle. La CAP est dirigée par les chercheurs Maurice Tardif et Cecilia Borges à raison de quatre rencontres par année, d'une durée de trois

heures. Des experts ainsi que des outils sont aussi offerts selon vos besoins. La CAP est indépendante des entretiens, et est donc sur base volontaire.

Si cette recherche vous intéresse, veuillez retourner le formulaire d'information et de consentement rempli et signé. Je pourrai ainsi vous contacter afin de répondre à toutes vos questions et planifier un entretien. Je suis prête à vous rencontrer à l'endroit de votre choix selon vos disponibilités. Vous pouvez me contacter par retour de courriel (anne-sophie.aubin@umontreal.ca) ou encore, si vous le souhaitez, au numéro suivant : 514-343-6111 (poste 3264).

Sincères salutations et au plaisir de vous rencontrer,

Anne-Sophie Aubin

Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie,

Université de Montréal

anne-sophie.aubin@umontreal.ca

Formulaire de consentement

L'insertion professionnelle des enseignants débutants en éducation physique et à la santé au primaire et au secondaire au Québec

Chercheuse étudiante	Anne-Sophie Aubin, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal
Directrice de recherche	Cecilia Gorges, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de maîtrise souhaite analyser la dynamique du processus d'insertion professionnelle chez les enseignants débutants en éducation physique et à la santé en décrivant les conditions d'insertion, en analysant les facteurs d'influence ainsi qu'en observant la mobilisation des connaissances de la formation initiale lors du processus d'insertion professionnelle.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à accorder une entrevue à l'étudiante-chercheuse, Anne-Sophie Aubin, dans laquelle ces sujets seront abordés : la formation initiale en éducation physique et à la santé et la mobilisation de ces connaissances ainsi que l'insertion professionnelle et son déroulement. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer de 45 à 60 minutes maximum. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés avec l'intervieweur, selon vos disponibilités, à la suite du premier contact téléphonique d'une durée maximale de 30 minutes visant à mieux vous connaître et à en apprendre davantage sur votre parcours professionnel.

Cette recherche s'insère dans une recherche longitudinale prévoyant la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) pour les enseignants le désirant afin de leur offrir un espace de partage sur leur insertion professionnelle. La CAP est dirigée par les chercheurs Maurice Tardif et Cecilia Borges à raison de quatre rencontres par année, d'une durée de trois heures. Des experts ainsi que des outils sont aussi offerts aux participants selon leurs besoins.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risques particuliers à participer à ce projet. Il est cependant important de considérer le temps nécessaire au contact téléphonique (30 minutes) ainsi qu'à l'entrevue (45 à 60 minutes). À tout moment, vous pouvez refuser de répondre à une question ou même, mettre fin à l'entrevue.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet : vous contribuerez à un avancement des connaissances quant au processus d'insertion professionnelle ainsi qu'à la mobilisation des savoirs en éducation physique et à la santé au Québec.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seule la chercheuse pourra connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

6. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

7. Intentions de diffusion des résultats

La synthèse des résultats obtenus sera envoyée aux participants. Ceux-ci pourront également contacter l'étudiante-chercheuse s'ils ont des questions. Pour l'instant, aucune diffusion n'est planifiée. Cependant, si cela change, les participants seront d'abord avisés par l'étudiante-chercheuse.

Si vous souhaitez obtenir une synthèse des résultats de la recherche, veuillez inscrire votre courriel sur la ligne ci-dessous. L'adresse fournie ne sera utilisée qu'à cette fin.

Adresse courriel : _____

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à la chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de l'étudiante-chercheuse: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Anne-Sophie Aubin au numéro de téléphone 514-343-6111 poste 32645 ou à l'adresse courriel anne-sophie.aubin@umontreal.ca. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste : 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise []

Protocole des entretiens

Objectifs de l'entretien

- 1) Faire connaissance avec la personne
- 2) Comprendre son cheminement professionnel en passant par le choix de l'enseignement, sa perception de la formation initiale et de son insertion professionnelle.
- 3) Décrire plus particulièrement son emploi actuel, ses conditions de travail, sa relation avec l'organisation scolaire (direction, collègues, personnel non enseignant, etc.), la maîtrise et le développement de savoirs et de compétences ainsi que ses enjeux émotionnels et sa représentation du métier.

Déroulement

- Le chercheur se présente et remercie l'enseignant de sa présence.
- Le chercheur rappelle l'objet de la rencontre, soit un entretien portant sur le cheminement professionnel de l'enseignant.
- L'entretien sera d'une durée approximative d'une heure, et l'enseignant peut s'exprimer librement sur les questions posées.
- Le tout se fait dans l'anonymat et la confidentialité. L'entretien sera enregistré et le chercheur peut prendre quelques notes afin de s'assurer d'avoir les réponses à ses questions.

Questionnaire

Le choix et la formation initiale (FI)	
Le choix Les motivations à se diriger en enseignement.	1) À quel moment avez-vous décidé de vous diriger en enseignement et pour quelles raisons ?
	2) Débutez-vous tout de suite une formation à l'enseignement ou faites-vous autre chose entre temps ?
	3) En quelle année avez-vous commencé vos études? Quand avez-vous obtenu votre diplôme (année, université) ?
	4) Au Québec, la formation des enseignants se divise en quatre grands domaines: la formation pratique et les stages, les didactiques, la psychopédagogie, les cours de fondements (et les cours disciplinaires dans les spécialités comme en ÉPS).

La formation initiale Informations sur la formation initiale en enseignement.	Dans quelle mesure la formation initiale vous a préparé pour chacun de ces domaines ?
	4.1) La formation pratique et les stages
	4.2) Les cours didactiques
	4.3) Les cours de psychopédagogie
	4.4) Les cours de fondements
	4.5) Les cours disciplinaires
	5) De manière générale, qu'avez-vous pensé de votre formation initiale aujourd'hui? Par exemple, la considérez-vous adéquate ou inadéquate, utile, inutile, etc. ? Y a-t-il des connaissances ou des compétences essentielles que vous considérez avoir apprises pendant votre formation ?
L'insertion et son déroulement (questions inspirées du modèle multidimensionnel de Mukamurera et coll. 2013)	
Emploi	6) Quand (en quelle année) et comment vous trouvez-vous un premier poste ou contrat dans l'enseignement?
Affectation et conditions de tâches	7) Comment se passe votre insertion sur le plan professionnel ? Pour vous, est-ce un processus ou une étape difficile, agréable, pénible, fascinante, etc.?
	8) Depuis votre premier poste en enseignement, que faites-vous par la suite ? Avez-vous changé d'écoles, de matières de niveaux, etc.? Et si oui, quelles sont les raisons ?
	9) Comment sont vos élèves? (la relation éducative avec eux est-elle difficile ou facile? Quel est leur niveau de réussite scolaire? Leur statut socio-économique? Leur origine ethnique?

Socialisation organisationnelle	10) Comment décririez-vous le climat de travail dans votre école?
	11) Comment est votre relation avec les autres enseignants, le personnel non enseignant, la direction de l'école?
	12) Quels sont les principaux problèmes dans votre école qui vous préoccupent, en tant qu'enseignant? Avec les élèves? Avec l'équipe-école? Vos conditions de travail?
Professionnalité	13) Repensez à vos premières expériences d'enseignement et dites-moi comment vous pensez avoir appris à enseigner ou être en train d'apprendre à enseigner? Par exemple, est-ce que votre formation vous a aidé? Avez-vous demandé à des collègues plus expérimentés? Ou avez-vous appris par vous-même?
Personnel et psychologique	14) Dans l'ensemble de votre carrière, avez-vous des vécus des changements, des événements marquants, que ce soit positif ou négatif? Pouvez-vous les décrire?
L'avenir	
L'avenir	15) Vous savez que le travail peut prendre différents sens selon les personnes. Quelle place prend votre travail dans votre vie? Sa signification? Ce qu'il représente pour vous?
	16) L'année prochaine, si vous en aviez la possibilité, changeriez-vous quelle chose à votre situation professionnelle actuelle? Par exemple, changeriez-vous d'école, de niveau, voire d'emploi? (Si la personne répond oui: avez-vous entrepris des démarches pour réaliser ce changement?)