

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ
PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT DÉBUTANT À
STATUT PRÉCAIRE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© MARIE-ÈVE DUMAIS

Mai 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Jessy Marin, Ph.D., présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

**Anne-Marie Lamarre, Ph.D., directrice de recherche, Université du Québec à
Rimouski**

Yves de Champlain, Ph.D., examinateur externe, Université de Moncton

Dépôt initial le 21 février 2013

Dépôt final le 10 mai 2013

À ceux qui ont toujours su
m'encourager et qui ont cru en mon
projet.

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, madame Anne-Marie Lamarre pour l'accompagnement reçu dans le cadre de ma maîtrise en éducation. Je tiens à la remercier personnellement d'avoir accepté de superviser mon mémoire. Sa disponibilité, son ouverture et son encadrement m'ont aidée dans l'avancement de mon projet. Elle a su me guider à chacune des étapes du processus de recherche et c'est grâce à son dévouement et à ses interventions constructives que j'ai gardé la motivation tout au long de mon cheminement. Travailler avec elle fut une expérience extraordinaire et enrichissante. Sincèrement, merci infiniment.

Je remercie également les participants aux deux phases de collecte des données qui ont accepté de participer à cette recherche. Leur engagement et leur disponibilité furent très appréciés. Sans leur participation, la recherche n'aurait pu avoir lieu.

Un merci tout spécial à mes parents, Carmen et Gaétan qui ne cessent de m'encourager dans les projets que j'entreprends. C'est grâce à vous si je suis une jeune femme déterminée. Vous avez toujours cru en moi et cet encouragement m'a donné la motivation de poursuivre mes études à la maîtrise. Merci également pour votre accueil chaleureux lors de la saison estivale. Votre petit paradis terrestre m'a été d'une grande inspiration pour enfin terminer ce mémoire.

Mes amis et ma grande famille, je tiens à vous remercier de m'avoir trouvé courageuse. Votre soutien et votre encouragement m'ont été d'une grande aide pour continuer.

Finalement, un remerciement tout spécial à mon amoureux Alexandre. Ta patience mérite une mention spéciale. Merci tout simplement d'être là pour moi et d'avoir le don de me dire ce qu'il faut au bon moment.

x

Merci à tous et j'espère que vous serez fiers à la suite de la lecture du mémoire. Sans vous, rien de tout cela n'aurait été possible.

RÉSUMÉ

En enseignement, l'insertion professionnelle n'est pas toujours sans obstacle. Les conditions d'entrée dans la profession influencent la construction identitaire des enseignants en début de carrière. La précarité d'emploi caractérise les premières années de la majorité des novices et cette réalité vient déstabiliser la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et ainsi fragiliser leur identité professionnelle (Mukamurera et Gingras, 2005).

Ce phénomène croissant en éducation amène à se questionner et à vouloir explorer le développement de l'identité professionnelle, plus particulièrement lors de la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant. L'étude présentée dans le cadre de ce mémoire porte sur le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant à statut précaire. Puisque la construction identitaire s'amorce dès la formation initiale il devient intéressant d'explorer comment elle se manifeste avant l'insertion professionnelle pour ensuite observer les changements survenus lors de l'entrée dans la profession.

Pour réaliser la recherche, une méthodologie mixte était nécessaire. Deux phases de constitution des données ont été réalisées. La première phase a permis de recueillir, à l'aide d'un questionnaire quantitatif, des informations sur les perceptions que les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes et de la profession enseignante. La deuxième phase est venue observer la transition d'étudiante-enseignante en situation d'insertion professionnelle et de précarité d'emploi de quatre participantes ayant également participé à la première phase de l'étude. Des journaux de bord et des entrevues ont offert des données riches dans l'observation des changements et des consolidations de leur identité professionnelle.

Pour analyser toutes les données recueillies par trois instruments de mesure, deux types d'analyse ont été effectués. Pour le questionnaire, une analyse descriptive a permis de découvrir les perceptions que les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes et de la profession enseignante. En majorité, ils ont déjà une connaissance positive d'eux-mêmes et des autres enseignants. Ils sont aussi conscients que les interactions avec autrui sont significatives dans le développement personnel et que l'expérience dans les milieux de pratiques est bénéfique afin de mieux se connaître en tant qu'enseignants. Par contre, l'analyse des données permet de constater que les futurs enseignants se questionnent et remettent en question leur choix de carrière même durant la formation initiale. Pour analyser les données recueillies par les journaux de bord et les entrevues, une analyse de contenu a été effectuée afin de découvrir les consolidations et les changements qui peuvent survenir dans l'identité professionnelle lors de l'insertion. L'interprétation des résultats a permis de rendre compte que l'identité professionnelle des

nouvelles enseignantes est fragilisée par la dure expérience de la précarité et des conditions d'entrée dans la profession.

Cette recherche en éducation permet d'explorer le développement de l'identité professionnelle lors de la formation initiale, mais surtout elle offre un éclairage nouveau sur ce qui se produit durant la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Mots clés : éducation – identité professionnelle – formation initiale – insertion professionnelle – précarité - enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire – construction identitaire

ABSTRACT

In teaching, professional insertion is not always without issue. Entry condition in the profession has an influence on the identity construction of the novice teacher. *Precariousness of employment characterises the first years in most novices. This reality destabilizes the perception they have about themselves which causes their professional identity to be more fragile* [traduction libre] (Mukamurera et Gingras, 2005).

This growing phenomenon in education will bring us to question ourselves and explore professional identity, more particularly when going from student to teacher status. The study presented in this thesis is on professional identity development with new teacher. Since building of the identity starts in the initial formation, it is interesting to explore how it manifests before professional insertion, to observe its changing when becoming a professional.

In order to make this study possible a combined methodology was necessary. Two phase of data constitution were realized. In the first phase, information was collected by using a quantitative quizz. Questions regarding the perception graduating students with a degree in teaching have about themselves and the teaching profession. The second phase looked at the transition from student/teacher to the professional and precariousness in the professional world from our four participants in the first phase of the study. Personal diaries and interviews offered riched data in the observation of the changes and consolidation of their professional identity.

To analyse all the data collected by the three measuring tools two analysis were done. For the quizz a descriptive analysis gave us the chance to discover the perception that graduating students in education have of themselves and the teaching profession. In majority, they have a positive opinion of themselves and other teachers. They are also aware that the intereactions with others are significant in the personal development and that the experience in the field is beneficial to a better understanding of what is a teacher. But the data analysis makes us realize that the futur teachers are questioning their carreer choice even during initial classes. To analyse the data from the diarys and interviews, a content analysis was done to discover the consolidations and the changes that can happen with professional identity when living professional insertion. The interpretation of the results made us realize that professional identity of the new teacher is fragilized by the hard reality of the precarity and the entry condition in the profession.

This reasearch in education will let us explore the professional identity at the time of the initial learning, but mostly it offers a new angle on what happens during the transition from student to the teacher status.

Keywords : words : education – professional identity – initial formation – professional insertion – precariousness – kindergarden and primary teachers in education – identity construction

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xix
LISTE DES FIGURES	xxi
CHAPITRE 1 INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 2 PROBLÉMATIQUE.....	7
2.1 L'ENTREE DANS LA PROFESSION	7
2.2 LA PRECARITE	11
2.3 LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	13
2.4 OBJET, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	18
2.5 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	19
CHAPITRE 3 CADRE CONCEPTUEL.....	21
3.1 LES ETAPES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	21
3.2 LES INTENTIONS DE LA FORMATION INITIALE	22
3.3 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	23
3.3.1. La représentation de soi.....	25
3.3.2. La représentation des enseignants et de la profession enseignante	25
3.4 LA PERCEPTION	36
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE	39
4.1 TYPE DE RECHERCHE	39

4.2	ÉCHANTILLONNAGE.....	41
4.3	PROCEDURES D'ENTREE SUR LE TERRAIN	43
4.4	METHODES DE CONSTITUTION DES DONNEES.....	43
4.5	METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	48
4.6	CONFIDENTIALITE ET ETHIQUE	50
4.7	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	50
CHAPITRE 5 ANALYSE DES RÉSULTATS		53
5.1	PERCEPTION QUE LES FINISSANTS ONT D'EUX-MEMES ET DE LA PROFESSION (QUESTIONNAIRES).....	54
5.1.1.	La connaissance de soi.....	54
5.1.2.	Les questionnements.....	61
5.1.3.	Les interactions	65
5.1.4.	La perception des enseignants et de la profession.....	67
5.1.5.	Les expériences.....	70
5.2	ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS DANS LES JOURNAUX DE BORD ET LES ENTREVUES.	72
5.2.1.	La perception de soi : La connaissance de soi.....	72
5.2.2.	La perception de soi : Les interactions	81
5.2.3.	La perception de soi : Les questionnements.....	86
5.2.4.	La perception de la profession enseignante : La perception des enseignants et de la profession	92
5.2.5.	La perception de la profession : L'expérience	98
5.3	PORTRAIT DE L'EVOLUTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DANS LA TRANSITION ETUDIANT/ENSEIGNANT.....	103
5.3.1.	Perception de soi (La connaissance de soi)	103
5.3.2.	Perception de soi (Les questionnements)	107
5.3.3.	Perception de soi (Les interactions).....	111
5.3.4.	Perception des enseignantes et de la profession enseignante (La perception des enseignants et de la profession).....	113

5.3.5. L'expérience (La perception des enseignants et de la profession)	117
CHAPITRE 6 DISCUSSION	121
6.1 INTERPRETATION DES PERCEPTIONS DES FINISSANTS A LA FIN DE LEURS ETUDES	123
6.1.1. La connaissance de soi.....	123
6.1.2. Les questionnements	124
6.1.3. Les interactions.....	124
6.1.4. La perception des enseignants et de la profession	125
6.1.5. Les expériences	126
6.2 INTERPRETATION DES PORTRAITS DE L'EVOLUTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DANS LA TRANSITION ETUDIANT-ENSEIGNANT.....	126
6.2.1. La connaissance de soi.....	127
6.2.2. Les questionnements	129
6.2.3. Les interactions.....	130
6.2.4. La perception des enseignants et de la profession	131
6.2.5. L'expérience.....	133
CHAPITRE 7 CONCLUSION	139
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	145
ANNEXE B QUESTIONNAIRE	147
ANNEXE C JOURNAL DE BORD	159
ANNEXE D PROTOCOLE D'ENTREVUE	177
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	190

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau des fréquences : La connaissance de soi	55
Tableau 2 : Tableau des fréquences : Les questionnements	61
Tableau 3 : Tableau des fréquences : Les interactions.....	65
Tableau 4 : Tableau des fréquences : La perception des enseignants et de la profession....	67
Tableau 5 : Tableau des fréquences : Les expériences	70

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les étapes du développement professionnel (Riopel, 2006)	22
Figure 2 : La construction de l'identité professionnelle : un processus dynamique et interactif	31
Figure 3 : La connaissance de soi	32
Figure 4 : Les questionnements	33
Figure 5 : Les interactions.....	34
Figure 6 : La perception des enseignants et de la profession.....	35
Figure 7 : L'expérience.....	36

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Il y a de cela quelques années, j’obtenais le diplôme qui me permettrait enfin d’effectuer la profession dont je rêvais depuis toujours. Effectivement, depuis avril 2006, je suis une enseignante en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Après ces quatre années de scolarisation, je devais maintenant faire face à la réalité de la suppléance. Les premières semaines suivant la fin de mes études ont été très difficiles. J’avais du mal à jongler avec les appels de dernières minutes et les différentes classes qui s’offraient à moi. Mon rêve de devenir enseignante et de posséder ma propre classe, ce que je désirais depuis l’âge de cinq ans, venait de s’envoler. Je venais de m’apercevoir que je devrais vivre à statut précaire pendant de nombreuses années avant de pouvoir enfin obtenir mon poste permanent. Je devais donc vivre avec mes peurs et avec mes inquiétudes et braver la suppléance. C’est à la suite de cette insertion professionnelle que j’ai eu l’idée de poursuivre mes études à la maîtrise en éducation. Sachant très bien que les premières années ne me permettraient pas de travailler à temps plein, je voyais l’opportunité de continuer mes études tout en effectuant des journées de suppléance. C’est alors ce que j’entrepris en septembre 2006. Le sujet de mon mémoire n’a pas été difficile à trouver. Je voulais en savoir plus sur le développement de l’identité professionnelle de l’enseignant débutant à statut précaire. Je ressentais le besoin de comprendre comment les autres vivaient cette insertion et par le fait même découvrir comment les nouveaux enseignants vivaient la transition du statut d’étudiant au statut d’enseignant.

Mon vécu personnel m’a permis d’élaborer un projet de recherche basé sur la réalité vécue par les enseignants nouvellement diplômés. Pour permettre une distanciation, entre l’objet de recherche et mon statut d’enseignante en éducation préscolaire et en

enseignement primaire en insertion professionnelle, le témoignage d'autres enseignants finissants à statut précaire vivant leur entrée dans la profession, m'a permis d'observer comment l'identité professionnelle de ceux-ci se développe dans la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Ce mémoire porte sur la construction identitaire des enseignants débutants vivant une insertion professionnelle précaire. Plus particulièrement, cette recherche a comme fil conducteur la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Les conditions difficiles d'entrée dans la profession conduisent les novices à remettre en question leur choix de carrière et certains choisissent d'abandonner. La construction identitaire est alors remise en question (Mukamurera, 2005). La précarité d'emploi caractérise les premières années de la majorité des enseignants nouvellement diplômés, cette réalité vient déstabiliser la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et ainsi fragiliser leur identité professionnelle (Mukamurera et Gingras, 2005). Ce phénomène grandissant dans le monde de l'éducation amène à se questionner et à vouloir en découvrir davantage puisque la construction identitaire occupe une grande place dans le développement du nouvel enseignant. Au cours de la formation initiale, l'étudiant commence son développement professionnel. Il se construit peu à peu une image de lui en tant qu'enseignant. Son identité s'amorce et il devient intéressant d'explorer comment se manifeste cette construction identitaire avant l'insertion dans la profession. Les étudiants terminent leur formation initiale avec des idéologies par rapport au métier d'enseignant et ces idéaux ne changent pas vraiment durant les années de formation. Ils maintiennent donc une image idéale de l'enseignement et par le fait même d'eux en tant qu'enseignants (Riopel, 2006). Cette recherche souligne qu'en ne tenant pas compte des perceptions des futurs enseignants, la formation initiale risque de créer elle-même une idéalisation de la profession enseignante. Les idéologies et l'identité professionnelle peuvent changer et être confrontées à la réalité de la transition étudiant - enseignant. Ces changements deviennent essentiels à observer afin de mieux comprendre le développement identitaire des novices et ainsi mieux les préparer au choc vécu lors de l'entrée dans la profession. Cette recherche permettra d'explorer le développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants avant d'entrer dans la profession et ce qui

se produit dans la transition du statut d'enseignant dans une situation de précarité d'emploi. Les résultats offrent un éclairage nouveau qui permettra de déterminer les éléments qui contribuent ou qui nuisent au développement identitaire des novices.

Le mémoire est divisé en cinq chapitres distincts c'est-à-dire, la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, l'analyse et l'interprétation des données. Dans le premier chapitre, nous exposons l'état de la situation des enseignants débutants et des conditions actuelles de leur insertion professionnelle, telle que la précarité d'emploi. Nous dressons également un portrait de la situation concernant l'intérêt porté, depuis les dernières années, sur le développement de l'identité professionnelle. Il est question des résultats d'études portant sur l'entrée dans la profession enseignante, sur la précarité d'emploi au cours des premières années d'enseignement et sur le développement de l'identité professionnelle lors de la formation initiale et lors de l'insertion professionnelle. Finalement, l'objet, la question de recherche et les objectifs sont présentés ainsi que la pertinence de réaliser cette étude.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons les concepts qui permettent de bâtir un schéma pouvant guider la construction des outils de collecte des données. D'abord, nous exposons les étapes du développement professionnel selon Riopel (2006). Ainsi, puisque l'étude porte sur le développement professionnel de l'enseignant débutant, les étapes de la formation initiale et de l'insertion professionnelle deviennent les moments clés de cette recherche. Par la suite, nous présentons les intentions de la formation initiale ainsi que les concepts conducteurs de l'identité professionnelle. La recherche se fonde essentiellement sur la représentation de soi et sur la représentation des enseignants et de la profession enseignante selon Gohier et coll. (2001). C'est à la suite de cette partie que se situe notre schéma des concepts inspiré de Gohier et coll. (2001), Mukamurera et Gingras (2005) et Anadòn et coll. (2007). Au cœur de ce schéma se retrouve la construction de l'identité professionnelle dans un processus dynamique et interactif. Pour permettre la construction identitaire, nous retrouvons la connaissance de soi, les questionnements, les interactions, l'expérience et la perception des enseignants et de la profession. Finalement, puisque nous

explorons comment les futurs enseignants et les enseignants débutants développent leur identité professionnelle, nous avons choisi d'explorer la perception. Ce second chapitre permet ainsi d'inspirer la suite de cette étude. Le cadre conceptuel avec l'aide du schéma des concepts devient le fil conducteur de la recherche.

Dans le troisième chapitre, nous détaillons la méthodologie de la recherche. À la lumière de la recension des écrits, peu de recherche a permis d'explorer le développement de l'identité professionnelle dans la transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant lors de l'entrée dans la profession enseignante. Ceci a contribué à mener une recherche de type exploratoire afin de recueillir des informations sur ce sujet peu connu. Afin de rendre la recherche plus adéquate, l'orientation méthodologique est mixte, soit quantitative et qualitative. La partie quantitative se veut le point de départ de l'étude. À l'aide de questionnaires quantitatifs distribués à des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, il nous est possible de découvrir la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de la profession enseignante avant la fin de leur parcours universitaire. La partie qualitative se situe davantage dans l'insertion professionnelle de quatre participantes. Des journaux de bord ainsi que des entrevues semi-dirigées permettent de rendre compte de l'évolution de leur construction identitaire durant leur insertion professionnelle. Dans ce chapitre, les points suivants sont abordés : le type de recherche, l'échantillonnage, les procédures d'entrée sur le terrain, les méthodes de constitution des données, les méthodes d'analyse des données, la confidentialité et l'éthique ainsi que les limites de la recherche.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons l'analyse des données. Il est divisé en deux sections distinctes afin de présenter les résultats obtenus lors de l'étude. D'abord, il est question de la présentation d'une vue d'ensemble de la perception que les futurs enseignants ont d'eux-mêmes à la fin de leur parcours universitaire grâce aux questionnaires administrés aux finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire en 2008. La seconde section présente également l'analyse des données, mais cette fois-ci obtenues par les journaux de bord remplis par les participantes

de septembre 2008 à janvier 2009 et par les entrevues réalisées en mars 2009. Ainsi, l'analyse des résultats permet de prendre conscience des consolidations et des changements survenus durant l'insertion professionnelle des participantes.

Dans le cinquième chapitre, la discussion permet une meilleure compréhension des résultats obtenus dans la collecte des données. Ce chapitre est séparé en deux parties afin de répondre aux objectifs de la recherche. D'abord, il est question de l'interprétation des perceptions des finissants à la fin de leurs études. Ensuite, nous présentons l'interprétation des portraits de l'évolution de l'identité professionnelle dans la transition étudiant-enseignant.

Dans la conclusion, nous mettons en évidence les résultats obtenus afin de conclure la recherche. Ce chapitre permet de relier toutes les parties de l'étude en présentant les éléments essentiels. Les retombées de l'étude sont expliquées ainsi que des éléments de prospective.

Je tiens à préciser que lors de la réalisation de mon mémoire, j'ai obtenu plusieurs contrats à 100% en enseignement à la Commission scolaire des Phares. Ces contrats m'ont demandé beaucoup de temps de préparation pour les cours ainsi que de la correction. Je profitais donc de la saison estivale pour rédiger mon mémoire. C'est ce qui explique le délai entre la collecte des données (2008-2009) et le dépôt du mémoire (2012).

CHAPITRE 2

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente l'état de la situation des enseignants débutants et des conditions actuelles de leur insertion professionnelle mises en parallèle avec la précarité de l'emploi et le développement de l'identité professionnelle. Il est question des résultats d'études portant sur l'entrée dans la profession enseignante, sur la précarité d'emploi au cours des premières années d'enseignement et sur le développement de l'identité professionnelle lors de la formation initiale et lors des débuts dans la carrière en enseignement. Finalement, l'objet, la question de recherche et les objectifs sont présentés ainsi que la pertinence de réaliser cette étude.

2.1 L'ENTREE DANS LA PROFESSION

L'enseignement est un travail professionnel qui exige des enseignants¹ une capacité d'adaptation considérable, et ce, dès l'entrée dans la profession. En effet, l'expérience d'amorcer sa carrière est plus exigeante et déterminante pour le nouvel enseignant. «S'adapter à la diversité des situations de travail inhérente à la précarité d'emploi, avec toutes les conséquences que cette réalité entraîne, est certainement le premier défi à relever pour les débutantes et débutants » (CSQ, 2003 p.6) L'entrée dans la carrière représente pour la relève une phase qui comporte de nombreux défis importants. Nous n'avons qu'à penser à la précarité d'emploi, aux tâches parfois lourdes, au contexte du renouveau pédagogique qui présente encore certaines ambiguïtés et au manque de ressources offertes pour venir en aide aux élèves en difficultés. Il ne s'agit que de quelques défis que les enseignants

¹ L'utilisation du masculin pour désigner des personnes des deux sexes a comme seul but d'alléger le texte.

débutants doivent vivre et mettre en pratique. La prise en charge d'une classe et l'accès à une tâche complète en enseignement ont certes un caractère exaltant pour les novices.

Toutefois, cet enthousiasme des premiers jours et des premiers mois fait rapidement place à l'inquiétude et au stress conduisant ainsi les enseignants débutants au découragement. (FSE, 2004)

En ce qui concerne les conditions d'entrée dans le métier, Mukamurera (2004) affirme que celles-ci constituent l'instance critique du choc de la réalité lorsqu'elles affectent en profondeur le travail au quotidien et la professionnalité même des étudiants sortis des programmes universitaires réformés. Il est surtout question de précarité d'emploi, d'insécurité, de discontinuité pédagogique, d'engagement à la dernière minute et de tâches résiduelles et instables. Les débutants déplorent le fait qu'on leur confie la plupart du temps les pires tâches, soit celles que les enseignants réguliers ou ceux ayant plus d'ancienneté ne veulent pas assumer. Par exemple, on offre souvent aux novices les tâches éclatées et les plus difficiles ou encore l'enseignement d'une ou de plusieurs disciplines hors de leur champ de formation.

Bien que le vécu de l'entrée dans la profession soit accompagné d'enthousiasme et d'exaltation, les nouveaux enseignants réalisent toutefois très vite que la transition entre le statut d'étudiant en formation et celui d'enseignant est plus exigeant et plus engageant en ce qui concerne les responsabilités et les tâches comparativement au contexte de stage où ils bénéficiaient d'un accompagnement par les enseignants associés. Pour ces débutants, la transition s'avère donc plutôt brusque, en particulier à cause des conditions difficiles d'entrée dans l'enseignement (Mukamurera, 2004).

Certains débutants vivent un choc lorsqu'ils font leur entrée dans la profession. Le passage du statut d'étudiant stagiaire à celui d'enseignant crée une confrontation entre la vraie complexité du métier et certaines réalités encore jamais vécues en situation de stage. L'apparition d'un sentiment d'incompétence ou d'un manque d'assurance vient provoquer des difficultés en ce qui concerne l'intervention pédagogique et l'intégration dans le milieu.

«Leurs débuts dans le métier évoquent aussi l'image d'un «parachutage», un peu pour souligner le fait qu'ils soient subitement laissés à eux-mêmes dans un contexte pourtant nouveau et plus exigeant en ce qui concerne les responsabilités.» (Mukamurera, 2005 p.321).

Il y a plusieurs décennies, les nouveaux enseignants pouvaient s'intégrer dans leur profession selon un processus connu et linéaire. La formation initiale était suivie de la recherche d'emploi. Une probation de deux ans menait à l'obtention du brevet d'enseignement. Les nouvelles générations d'enseignants sont maintenant confrontées à un long labyrinthe professionnel. Dès la fin de la formation initiale, l'étudiant obtient son brevet d'enseignement et entreprend la recherche d'emploi. C'est à ce moment qu'il vit la précarité et ses contraintes (emplois instables, emplois à temps partiel, suppléance occasionnelle) (Mukamurera, 1999).

Depuis les années 2001-2002, les universités québécoises ont mis sur pied de nouveaux programmes de formation à l'enseignement. Ces programmes sont passés de 3 à 4 ans de formation offrant au moins 700 heures de stage permettant à l'étudiant de développer des compétences essentielles à l'exercice de la profession (Loiselle, 2006). Cette formation comporte des cours qui abordent les différentes disciplines, la didactique, la psychopédagogie et les stages en milieu de pratique accompagnés par un enseignant associé et un professeur de l'Université. Cette formation mène ensuite à l'obtention du brevet à la fin des études sans période de probation (Mukamurera, 2004).

La dure réalité de la profession et ses conditions difficiles nourrissent l'hésitation de certains enseignants à «choisir» l'enseignement. Leur identité professionnelle est réellement fragilisée par la précarité d'emploi et les contraintes qu'elle impose. Mukamurera et Gingras (2005), soulignent que les conditions peu engageantes de l'environnement scolaire telles que le manque de respect de l'autorité par les élèves, la violence, le faible engagement des élèves dans leur apprentissage, le faible salaire, l'attitude peu stimulante de certains collègues ne sont que quelques exemples de facteurs pouvant affecter la construction identitaire. Ces auteures ont d'ailleurs remarqué que les

enseignants qui ont une identité ferme ont davantage tendance à vouloir poursuivre en enseignement et ont une vision plus positive de la profession. À l'inverse, les enseignants qui ont une identité mitigée sont plus hésitants dans la poursuite de leur travail et quant à l'avenir de leur carrière en enseignement.

Les débuts dans la carrière enseignante sont difficiles, voire traumatisants pour certains. Ils amènent les enseignants à remettre en question la pertinence de leur formation initiale, les conditions d'exercice et même leur propre engagement professionnel. Au Québec, un enseignant sur cinq quitte la profession dans les cinq années suivant son insertion. Cette proportion est trois fois plus grande que pour les autres professions (ex : administration, santé, etc.) où le taux d'abandon est d'environ six pour cent (FSE, 2006).

Il est nécessaire de tenir compte des inquiétudes ressenties et des difficultés vécues par les nouveaux enseignants afin d'améliorer leurs conditions de travail. Considérant qu'ils représentent la relève de l'avenir à qui sera confiée la responsabilité complexe d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves (MÉQ, 2001) et qu'ils seront de plus en plus confrontés à des conditions difficiles d'insertion dans la profession, il est tout à fait légitime de nous préoccuper de leur situation. On estime qu'un enseignant sur cinq quitte la profession durant les premières années d'enseignement. Les enseignants d'expérience ressentent un stress tout comme les nouveaux enseignants cependant ces derniers, ayant un emploi précaire, ressentent ce stress de façon encore plus intense que ceux ayant un emploi permanent (Cossette, 1999). Cette situation conduit les novices à remettre en question leur choix de poursuivre dans la carrière enseignante. Certains empruntent des voies de solution telles que l'abandon ou le retour aux études. La construction identitaire est alors remise en question (Mukamurera, 2005). Ces conditions de travail stressantes nous amènent à nous interroger sur la manière dont les enseignants débutants, aux prises avec de telles situations, en arrivent à développer leur identité professionnelle.

2.2 LA PRECARITE

On reconnaît le rôle de la formation initiale dans la construction identitaire, il n'en demeure pas moins que la confrontation avec le marché du travail et les premières expériences professionnelles constituent des moments privilégiés de développement et de consolidation de l'identité professionnelle (Mukamurera et Gingras, 2005). Au cours des années 1960-1970, le mode d'accès à l'enseignement au Québec se faisait par un emploi à temps plein à durée indéterminée, dans un poste attiré. Depuis le début des années 1980, on assiste au phénomène de la précarisation du travail enseignant et à l'apparition de nouvelles formes d'emploi caractérisées par des contrats instables ou non permanents. De telles conditions placent les débutants en situation de recommencement, d'adaptation et de survies continuelles. Ces situations ne peuvent pas faire autrement que de retarder la maîtrise des nouvelles responsabilités d'autant plus qu'elles sont vécues pendant une période exigeante en ce qui concerne le temps et l'énergie et sans nécessairement bénéficier d'un soutien professionnel (Mukamurera, 2004). Bien que la précarité d'emploi ne touche pas tous les enseignants québécois, elle constitue une réalité très présente dans un bon nombre de régions au Québec depuis plusieurs années. Par exemple, en 1988, la précarité d'emploi touchait autour de 30% du corps enseignant québécois (Conseil supérieur de l'éducation, 1997), environ 45% en 1993-1994 (Centrale de l'enseignement du Québec, 1996), 38% en 1998 (gouvernement du Québec, 2002) et maintenant 44 % en 2010 (FSE). Il va s'en dire que la précarité est une réalité préoccupante pour un bon nombre d'enseignants. D'ailleurs, elle est non seulement la voie d'entrée dans la profession, mais elle peut aussi caractériser une partie de la carrière pour plusieurs puisque la précarité perdure généralement longtemps (Mukamurera, 1999).

Par ailleurs, si l'on considère les règles d'embauche et d'affectation du personnel qui priorisent l'ancienneté, il devient difficile pour les nouveaux de se tailler une place de choix et stable dans leur domaine. Plus précisément, les enseignants à statut précaire se trouvent souvent avec des tâches résiduelles, des tâches éclatées, des classes difficiles, bref, avec les

pires tâches d'une école dont les enseignants réguliers et permanents ne veulent pas (Mukamurera, 1999).

Les statuts dits «précaires» représentent actuellement les types d'emploi suivants : contrat à temps partiel, contrat à la leçon, enseignement à taux horaire et suppléance occasionnelle (Mukamurera, 2005). Cette situation «précaire» est amplifiée par le fait que dans les commissions scolaires, les conditions d'embauche et d'affectation du personnel enseignant respectent l'ancienneté. Il devient alors plus ardu pour les nouveaux enseignants d'obtenir un emploi adéquat et stable dans l'enseignement. De plus, l'accès à des contrats à temps partiel ou à temps plein ne devient actuellement possible qu'après cinq à sept années d'expérience dans la profession et parfois plus. La réserve d'enseignants à statut précaire est largement supérieure au nombre estimé d'embauches nécessaires. Les plus anciens enseignants à statut précaire viendront alors pourvoir à un poste laissé vacant et, par conséquent, un bon nombre des nouveaux diplômés vivront à leur tour une «insertion précaire». En ce sens, le problème de l'insertion professionnelle et de la précarité d'emploi en enseignement demeure toujours pleinement actuel (Mukamurera, 1999).

La précarité d'emploi en enseignement affecte un bon nombre d'enseignants et ces derniers peuvent demeurer dans cette situation pendant plusieurs années. Cette période instable ne favorise pas chez eux la découverte de soi en tant qu'enseignant menant ainsi à la construction identitaire. Mukamurera et Gingras, (2005), ont réalisé une recherche portant sur l'identité professionnelle chez des enseignants à statut précaire au secondaire. Les données de cette recherche montrent que sur dix enseignants, six d'entre eux révèlent une forte identité. Ils se considèrent comme des enseignants à part entière, au même titre que les autres et cela, en dépit de leur statut d'enseignant précaire et de leur courte expérience. Cette identité est davantage liée à la formation, mais elle est entretenue par une situation de travail significative pour la personne, le sentiment de compétence, ainsi que l'acceptation en tant qu'enseignant par le milieu de travail. Pour les autres enseignants, ceux qui ont une identité professionnelle plus faible, ils n'exerçaient pas de manière significative le métier pour lequel ils étaient formés. De plus, le temps de présence à l'école

et l'implication n'étaient pas suffisants pour leur permettre de développer une identité professionnelle forte. Ils se voient comme un enseignant du point de vue de leur formation et de leur choix professionnel. Leur identité d'enseignant est fragilisée par la dure expérience de la précarité et de ses contraintes. Ils ont l'impression d'être partout et nulle part à la fois, des «paquets qui déménagent», des «numéros sur des listes», «un cheveu sur la soupe» ou encore des «gardiens d'élèves» plutôt que de vrais enseignants. (Mukamurera et Gingras, 2005).

La précarité d'emploi caractérise les premières années de la plupart des enseignants. Cette réalité place les novices en situation d'adaptation, de recommencement et de survie affectant ainsi leur identité professionnelle. Ces enseignants, qui en sont à leurs débuts, vivent des situations pouvant fragiliser leur perception d'eux-mêmes et leur choix de carrière. Il est important de se pencher sur leur insertion précaire puisque cette réalité, grandissante dans le monde de l'éducation, affecte un bon nombre d'enseignants engagés dans une étape importante de leur carrière où les remises en question et la construction identitaire prennent une grande place.

2.3 LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

Les expériences personnelles des étudiants ont un impact sur le développement de l'identité professionnelle. Les étudiants commencent leur formation avec des idéologies par rapport au métier et ces idéaux ne changent pas vraiment durant les années de formation (Riopel, 2006). «Ces représentations, enracinées dans leurs expériences personnelles de l'école, les conduisent à maintenir une image idéale de l'enseignement, mais aussi à développer une image idéale d'eux-mêmes comme enseignants» (Riopel, 2006 p.7).

Selon Riopel (2006), «malgré les réformes de programmes et les actions concrètes pour améliorer la formation initiale, les difficultés à former des enseignants aptes à s'insérer sans trop de douleur au marché du travail persistent» (p.7). Cette chercheuse

souligne qu'en ne tenant pas compte des perceptions initiales des étudiants et en ne favorisant pas suffisamment les liens entre la théorie et la pratique, la formation initiale risque de créer elle-même une idéalisation de la profession enseignante (2006).

Riopel (2006) insiste sur l'importance de tenir compte de la question de l'identité professionnelle et de la place qu'elle devrait avoir dans les programmes de formation initiale. Elle souligne que la transition entre la formation initiale et l'entrée dans la profession est vécue comme une rupture et que ce qui facilite cette transition se cache au cœur de l'identité professionnelle de la personne. Selon cette chercheuse, «le choc vécu en insertion contribue au développement de l'identité professionnelle à condition que le novice y soit préparé.» (2006 p.14).

Actuellement, dans les universités, l'étudiant est amené à acquérir des connaissances et à développer des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement. Il a la possibilité de décrire ses pratiques et d'apprécier des approches d'enseignement qui pourraient être utilisées lorsqu'il sera enseignant. Il doit par contre se conformer aux exigences et suivre le programme qui lui est imposé (Riopel, 2006). «Il se retrouve au cœur d'une tension entre l'autonomie et la conformité, entre le fait de devenir et de se découvrir lui-même, et la nécessité de prendre appui sur les modèles qui lui sont présentés. Dans la négociation de cette tension se révèlent des indices de son identité professionnelle émergente.» (Riopel, 2006 p.16).

Dès la formation initiale, l'étudiant est appelé à prendre conscience de ce qu'il fait, de ses manières d'agir et des décisions qu'il prend. Cela lui permet déjà de se développer comme enseignant. «Cette prise de conscience du parcours professionnel doit s'amorcer nécessairement en formation initiale si elle est conçue dans une perspective de professionnalisation.» (Riopel, 2006 p.16). Le développement professionnel se concrétise ensuite par la reconnaissance des actions et des apprentissages de l'étudiant (Riopel, 2006).

Les moments de remise en question ont un impact sur les choix qu'effectuera l'enseignant par rapport à sa pratique. Ils auront également un impact sur la représentation

que l'enseignant a de lui comme personne, ses connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets et ses aspirations. Les moments de remise en question influent finalement sur la représentation du groupe des enseignants plus particulièrement sur les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales. C'est à travers ce processus dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que son identité professionnelle se transformera, potentiellement tout au long de sa carrière, et qu'il pourra contribuer à la redéfinition de sa profession avec ses collègues et partenaires (Gohier, Anadòn, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Le processus de développement de l'identité professionnelle de l'enseignant s'effectue par la tension entre les représentations qu'il a de lui-même et celles qu'il a du groupe d'enseignants et de la profession. Les interactions qui se produisent avec les autres permettent de construire et de reconstruire une identité professionnelle (Gohier et coll., 2001).

Effectivement, l'identité professionnelle de l'enseignant se construit dans des espaces sociaux qui favorisent les interactions, les identifications et les attributions à partir desquelles l'image de soi se transforme, et ce devant la reconnaissance d'autrui (Anadòn et coll., 2007). Le regard des autres devient alors un élément essentiel afin de comprendre le développement de l'identité professionnelle. En effet, la dynamique de la construction identitaire passe par les relations avec les autres (Anadòn et coll., 2007). S'intéresser au développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant à statut précaire se justifie par le fait que cette construction se produit d'une part par l'image que l'enseignant a de lui et de la profession et d'autre part par les interactions avec autrui. En ne s'exerçant pas de manière significative dans la profession, ces novices peuvent-ils développer leur identité professionnelle ?

Les remises en question majeures paraissent souvent après plusieurs années d'exercice (Gohier et coll., 2001). Les principales causes ciblées par les enseignants rencontrés lors de l'étude menée par Gohier et ses collaborateurs (2001), sont les changements de cycles, les élèves manifestant des problèmes de comportement ou des

handicaps, les conflits avec la direction d'école et l'aspect routinier de la tâche après quelques années d'exercice. Ces enseignants possédaient entre quatre et trente-deux ans d'expérience. Il va s'en dire que les remises en question peuvent affecter le fait de rester dans la profession ou de la quitter (Gohier et coll., 2001). Si les enseignants d'expérience se questionnent sur l'avenue que prendra leur carrière lors de ces remises en question, il convient de nous demander ce qu'il en est lorsque celles-ci sont vécues par un enseignant nouvellement diplômé en situation de précarité d'emploi où les interactions qui aident au développement de l'identité sont plus rares (interactions avec les collègues, élèves, direction, parents, etc.).

L'identité professionnelle des enseignants semble depuis quelques années, remise en question un peu partout dans les pays occidentaux (Gohier et Alin, 2000). Lorsque les classes étaient homogènes, il y a de cela plusieurs décennies, et où l'autorité de l'enseignant faisait un consensus, l'école lui conférait à la fois un rôle et un statut socialement reconnu de tous. Ainsi, l'identité professionnelle des enseignants était relativement stable, car elle se développait en fonction d'un contexte favorable : des manières traditionnelles d'enseigner et des règles d'autorité strictes (Martineau et Gauthier, 2000). Aujourd'hui, cette situation a considérablement changé. Les qualifications pour enseigner ne vont plus de soi, les élèves ne respectent plus l'autorité de l'enseignant et les milieux de pratique reprochent souvent aux universités de dispenser une formation à l'enseignement «déconnectée» de la réalité des écoles et des classes (Martineau, Breton et Presseau, 2005). Les futurs enseignants et les novices se trouvent ainsi devant des situations complexes qui peuvent influencer leur développement identitaire.

En formation initiale, la prise en compte du questionnement identitaire n'est pas nouvelle, mais cela semble prendre de plus en plus d'importance depuis le renouvellement des programmes de formation à l'enseignement au Québec (Gervais, 2003). Une étude de Gervais (2003) a été réalisée dans le contexte de la formation pratique en situation de stage au primaire et au secondaire. Les propos des participants ont fait ressortir la part importante prise par la question identitaire dans leurs apprentissages. Les stages de deuxième et de

troisième année permettent, selon les répondants, de développer des compétences spécifiques au groupe professionnel des enseignants. À la fin de la formation, soit à la quatrième année universitaire, la dimension identitaire est davantage évoquée. L'étudiant possède maintenant le rôle d'enseignant et c'est cette rupture qui semble déterminante dans le développement de la dimension identitaire. Les étudiants en stage ont la chance de prendre en charge la classe sous la supervision d'un enseignant associé. Puisque l'identité professionnelle se développe dans le cadre de l'exercice d'une fonction, dans la confrontation à la pratique et dans la redéfinition des rapports aux autres acteurs de la situation soit les élèves et les enseignants, le stage permet aux novices de se considérer davantage comme des enseignants. Tout en construisant leur propre style, les étudiants voient la nécessité de se percevoir, distinct des élèves, et de faire partie de la communauté enseignante (Gervais, 2003).

La question de l'identité professionnelle semble prendre une place de plus en plus importante dans le cheminement de l'enseignant. La complexité de la tâche, les responsabilités plus nombreuses étant donné les élèves intégrés, la différenciation de l'enseignement ainsi que la gestion des troubles de comportement sont quelques facteurs qui contribuent à s'intéresser à la construction identitaire de l'enseignant débutant. L'identité permet de se découvrir personnellement et professionnellement afin de développer une personnalité et un style propre à soi-même. Dès la formation initiale, l'étudiant est engagé dans un processus de construction identitaire. À l'entrée dans la profession, son identité professionnelle se concrétise et se transforme. Il convient de se questionner sur cette prise de conscience qui se manifeste durant la formation initiale. Pour comprendre ce processus, il devient nécessaire d'explorer jusqu'à quel point l'étudiant est sensibilisé à l'importance de se connaître lui-même et jusqu'à quel point la formation initiale favorise la construction identitaire.

2.4 OBJET, QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant les conditions difficiles de l'entrée dans la profession enseignante telle que le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant qui exige une capacité d'adaptation considérable ainsi que les nombreux défis de la profession telle que le stress, l'insécurité et l'inquiétude. Considérant le statut précaire des novices qui obtiennent des contrats instables et non permanents, de la suppléance occasionnelle ainsi que des tâches éclatées plaçant les débutants en situation de recommencement, d'adaptation et de survie qui peut s'étendre pendant cinq ou sept ans suivant l'insertion. Considérant le développement de l'identité professionnelle qui s'amorce dès la formation initiale et qui change continuellement à la suite des expériences vécues et des remises en question. Considérant que les interactions avec les collègues et les élèves qui favorisent le développement identitaire sont moins fréquentes lors de l'entrée dans la profession. Il devient nécessaire de s'interroger sur la question de la construction identitaire des nouveaux enseignants. Dans une perspective de recherche qualitative-quantitative, la question suivante guidera le processus de recherche du début à la fin.

Comment l'identité professionnelle de l'enseignant débutant se développe-t-elle lors du passage de la formation initiale à l'exercice de la profession dans une situation de précarité d'emploi ?

Au cours de la formation initiale, l'étudiant amorce son développement professionnel. Il se construit peu à peu une image de lui en tant qu'enseignant. Son identité professionnelle prend forme et il devient intéressant d'aller explorer comment se manifeste cette construction identitaire avant l'entrée dans la profession. Ses idéologies et son identité peuvent changer et être confrontées à la réalité de la transition étudiant-enseignant. Ces changements deviennent essentiels à observer afin de mieux comprendre le développement identitaire des novices et ainsi mieux les préparer au choc vécu lors de l'insertion. Comme Riopel (2006) l'indique, l'entrée dans la profession permet le développement identitaire à la condition que le novice y soit préparé.

L'objectif que nous poursuivons consiste à explorer comment les nouveaux enseignants aux prises avec plusieurs sources de stress et la précarité d'emploi développent leur identité professionnelle. Rappelons qu'à l'intérieur d'une perspective interprétative-qualitative, le but consiste à laisser la personne concernée s'exprimer. Dès lors, à la lumière des fondements de la posture épistémologique choisie, nous visons les deux objectifs suivants :

- Explorer la perception que des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants.
- Explorer comment l'identité professionnelle se développe lors du passage du statut de finissants à celui de novices en situation de précarité d'emploi.

2.5 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Les étudiants se présentent en formation avec des perceptions initiales de la profession qui ne se transforment pas nécessairement malgré les années de formation. Riopel (2006) souligne que ces représentations enracinées dans leur expérience personnelle de l'école les conduisent à maintenir une image idéale de l'enseignement, mais aussi à développer une image idéale d'eux-mêmes comme enseignants. Le développement de l'identité professionnelle au cours de la formation initiale est une démarche très complexe. Certains processus sont difficilement visibles, d'autres impossibles à contrôler ou à prévoir. Cette recherche permettra d'explorer le développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants avant d'entrer sur le marché du travail et ainsi mieux les préparer à la situation de précarité d'emploi.

Selon Mukamurera et Gingras (2005), il s'avère pertinent de remettre en question l'identité professionnelle des enseignants débutants à statut précaire. Non seulement, ils sont à leurs débuts dans le métier et donc avec une identité en construction et à confirmer, mais aussi, ils sont dans une situation d'emploi qui peut fragiliser leur identité professionnelle. Les emplois instables, la suppléance occasionnelle, les classes difficiles,

les moments d'attente, les contrats à temps partiel, le fait de ne pas être en relation fréquemment avec les autres acteurs de l'enseignement, le manque d'échanges ne sont que quelques situations que peuvent rencontrer les novices et qui affaiblissent leur identité professionnelle.

La présente recherche a permis d'une part d'explorer le développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants au terme de la formation initiale. D'autre part, il s'agit de saisir comment cette identité se transforme lors des premiers pas dans la profession en tant qu'enseignant à statut précaire. À notre connaissance, peu de recherches ont porté sur le développement de l'identité professionnelle lors de la formation initiale et sur les changements qui se produisent à cet effet lors de l'entrée dans la carrière, chez les nouveaux enseignants à statut précaire. Les résultats offrent un éclairage nouveau sur ce qui se passe entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant et permet de déterminer les éléments qui contribuent et ceux qui nuisent au développement identitaire des novices.

CHAPITRE 3

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce deuxième chapitre, il sera d'abord question des étapes du développement professionnel de l'enseignant et des intentions de la formation initiale à l'enseignement. Ensuite, des définitions relatives à l'identité professionnelle de l'enseignant puis les concepts clés qui deviennent le fil conducteur de la recherche seront présentés.

3.1 LES ETAPES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le développement professionnel d'un enseignant s'effectue selon un continuum de formation qui se divise en quatre étapes. La première, la formation antérieure, fait référence aux expériences personnelles et scolaires qui ont une influence sur la manière d'apprendre et d'enseigner. La seconde, la formation initiale, permet de préparer le futur enseignant. Cette période assure l'acquisition de connaissances (psychopédagogiques, didactiques et disciplinaires) et le développement de compétences professionnelles. La troisième, l'insertion professionnelle, se caractérise par la recherche d'emploi et le début de la carrière enseignante. Finalement, la dernière étape, soit la formation continue, s'enclenche lorsque la période d'adaptation à la profession est terminée. Elle permet d'enrichir et de mettre à jour sa propre pratique professionnelle.

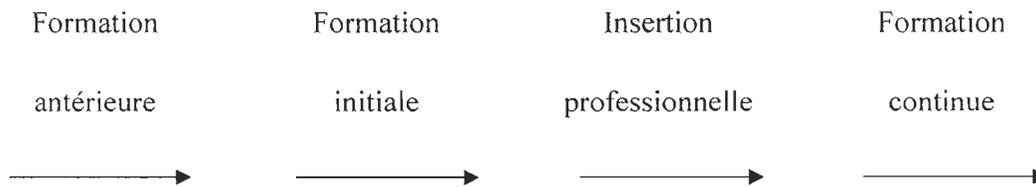


Figure 1 : Les étapes du développement professionnel (Riopel, 2006)

Étant donné que l'étude porte sur le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant à statut précaire, les étapes de la formation initiale et d'insertion professionnelle sont celles qui ont guidé le processus de recherche. De plus, selon Riopel (2006) l'identité professionnelle se développe spécifiquement lors de la formation initiale et elle est appelée à se transformer lors de l'insertion professionnelle. Pour l'étude, ces deux étapes sont des moments clés du développement professionnel qui seront explorés.

3.2 LES INTENTIONS DE LA FORMATION INITIALE

La réforme des programmes de formation à l'enseignement fait appel à l'autonomie professionnelle des enseignants. La diversification des populations scolaires, l'accroissement des problèmes scolaires, les tensions issues des changements technologiques ainsi que la mondialisation de l'économie exercent des pressions intenses sur les enseignants qui ont la responsabilité de la formation des élèves (MEQ, 2001). «Le maître est un acteur social et son travail est soumis à de multiples pressions internes, dans son lieu de travail, et externes, provenant de la société, qui influence sur son rôle, sur ceux à qui il s'adresse, c'est-à-dire les élèves, et sur ce qu'il doit leur faire apprendre» (MEQ, 2001 p.3). Le MEQ étant dorénavant le MELS (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport).

La formation initiale a pour mandat de se rapprocher du contexte réel de la pratique et de considérer le développement de l'enseignant en action (MEQ, 2001). La formation à l'enseignement ne doit pas se résumer à offrir une panoplie de cours sans s'assurer qu'il y ait des liens entre eux et avec l'expérience d'enseigner. C'est pour cette raison que l'accent est davantage mis sur l'importance d'intégrer les cours théoriques à la pratique en lien avec les conditions réelles d'exercice de la profession dans lesquelles l'étudiant en formation aura à travailler dans les années futures. Les formateurs universitaires axent davantage sur le développement des compétences professionnelles en accompagnant les étudiants dans les milieux de pratique (MEQ, 2001).

Le principe le plus important d'une formation professionnelle est la polyvalence. Il est attendu de la personne en formation qu'elle développe des compétences variées permettant d'assumer diverses fonctions et tâches et de vivre des situations professionnelles complexes. Pour l'enseignant, on s'attend à une polyvalence dans le développement des compétences, dans le milieu de pratique et dans les différentes disciplines d'enseignement (MEQ, 2001).

Le référentiel des compétences de la profession enseignante est structuré autour de douze compétences professionnelles. «Pour exercer la profession, l'enseignant doit avoir développé à des niveaux de maîtrise différents, selon qu'il est débutant ou plus expérimenté, cet ensemble de compétences» (MEQ, 2001 p.27). Ces compétences sont regroupées sous quatre volets, soit les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte scolaire et social et l'identité professionnelle.

3.3 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

Le développement de l'identité professionnelle prend une place de plus en plus sérieuse dans le cheminement de l'enseignant. La construction identitaire permet de se découvrir personnellement et professionnellement afin de devenir un enseignant unique.

Dès la formation initiale, le futur enseignant commence sa construction identitaire et celle-ci se consolide ou se transforme lors de son insertion professionnelle. Pour comprendre ce processus, il convient de définir l'identité professionnelle.

Gohier, Anadòn, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001)., définissent le concept d'identité professionnelle de la façon suivante :

L'identité professionnelle est un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par ses phases de remise en question, généré par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière (p.16).

Les situations de conflits internes font référence à des questionnements personnels à l'individu, tandis que les situations de conflits externes font appel aux relations avec autrui, les autres enseignants, les élèves, la direction, etc. Pour ce qui est du processus d'identisation, on peut le qualifier de singularisation, c'est-à-dire par la connaissance de soi. Le processus d'identification quant à lui, est qualifié par le sentiment d'appartenance à un groupe, soit le rapport à l'autre. Ces auteurs s'entendent pour dire que la construction de l'identité professionnelle se fait dans l'action. L'identité professionnelle émerge des expériences du sujet et des interactions produites dans le contexte du travail. C'est dans l'action que se rencontrent les représentations de soi et les représentations sur les enseignants et la profession enseignante. Il convient de décrire ces deux types de représentations qui permettent à l'enseignant de développer son identité professionnelle.

3.3.1. La représentation de soi

La représentation de soi fait appel à toutes les facettes personnelles de la personne. Elle se rapporte aux connaissances, aux valeurs, aux attitudes, aux habiletés, aux buts, etc. Chaque personne se démarque par ses différences et son unicité. La représentation de soi permet à la personne de se connaître hors du contexte du travail, mais également par rapport aux normes professionnelles (Gohier et coll., 2001).

3.3.2. La représentation des enseignants et de la profession enseignante

La représentation des enseignants et de la profession enseignante se situe généralement dans le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues ainsi qu'à l'école comme institution sociale. L'enseignant se fait alors une conception de l'enseignement en tant que profession (Gohier et coll., 2001). Il est essentiel de définir brièvement ces rapports pour en comprendre le sens.

- **Le rapport au travail.** Il engage le professionnel de l'enseignement dans un processus d'éducation-apprentissage. L'enseignant doit maîtriser différentes habiletés, posséder des connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques et avoir une facilité à entrer en relation avec les autres. Le rapport au travail fait également référence au défi que représente la profession enseignante.
- **Le rapport aux responsabilités.** L'enseignant a le souci du développement global de l'enfant. Il doit s'assurer de l'éducation de chacun, et ce envers la société. L'aspect essentiel qui ressort du rapport aux responsabilités de l'enseignant est la formation d'un citoyen responsable pour chaque enfant qui entre dans la classe. La connaissance des règles déontologiques et le sens éthique définissent bien le rapport aux responsabilités.

- **Le rapport aux apprenants.** Le rapport à l'apprenant se définit d'abord par la disparition de l'enseignant pour rendre autonome l'élève. Il agit alors comme un guide et une personne-ressource en cas de besoin. De plus, l'enseignant doit développer une relation privilégiée avec tous les élèves. Il est aussi question d'un rôle de modèle. L'enseignant exerce une influence sur l'élève par son comportement et par les valeurs qu'il véhicule.
- **Le rapport aux collègues.** Le travail en équipe est un élément capital, c'est le partage des valeurs, des activités, des conseils. Une ouverture de chacun des enseignants envers ses collègues est primordiale dans les institutions scolaires. Cela permet, entre autres, de développer un sentiment d'appartenance et de s'aider à vivre les moments de remise en question.
- **Le rapport à l'école.** L'enseignant devient un acteur important dans la mise en place du projet éducatif de l'école. Il est un partenaire quant aux orientations éducatives à privilégier. On lui demande également de respecter la mission de l'école et du programme de formation de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier.

Gohier et coll., 2001

Ces composantes requièrent des qualités précises de la part de l'enseignant. Ces qualités sont essentielles au processus de construction identitaire sur le plan professionnel afin de mettre en place les processus d'identisation et d'identification.

Voici une synthèse de ces qualités :

- Rapport à soi : capacité introspective, réflexive, d'autoévaluation
- Rapport au travail : savoirs, capacité réflexive, capacité à faire le transfert entre la théorie et la pratique, capacité analytique, capacité à faire des choix, jugement, autonomie, capacité à s'autoévaluer.

- Rapport aux responsabilités : connaissance des règles de déontologie, du sens éthique et de la délibération éthique.
- Rapport aux apprenants : capacité relationnelle, empathie, écoute, congruence, connaissance de soi, capacité introspective, connaissance des mécanismes psychologiques, connaissance de ses capacités, ses limites intellectuelles et de ses valeurs.
- Rapport aux collègues : collégialité, sentiment d'appartenance au groupe, compétence dialogique, capacité à travailler en équipe.
- Rapport à la société à travers l'école : connaissance des demandes sociales, de la culture, capacité à s'affirmer, compétence argumentative.

Gohier et coll., 2001

À la suite de l'examen des composantes et des qualités requises pour chacun des rapports, il est possible de redéfinir l'identité professionnelle.

Il s'agit de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant développe de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siennes. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (Gohier et coll. 2001, p.30).

Ainsi, le processus de construction de l'identité professionnelle, par la mise en œuvre des processus d'identisation et d'identification et du rapport à soi et à l'autre, est essentiellement de nature dynamique et interactive. Son caractère dynamique est caractérisé par des phases de crise et de remises en question vécues par les enseignants (Gohier et coll.,

2001). Tandis que son caractère interactif est vécu lors des interactions avec les autres enseignants, collègues ou élèves.

Les occasions de remise en question qui consistent en une réflexion profonde sur soi-même et sur soi comme enseignant sont des moments essentiels au développement identitaire. Par contre, lors de ces moments, près de la moitié des participants à l'étude de Martineau et Presseau (2007) sur le discours identitaire d'enseignants du secondaire ont pensé abandonner l'enseignement.

Les moments de remise en question vécus par l'enseignant ont une incidence sur les choix qu'effectuera celui-ci par rapport à sa pratique, sur sa représentation de lui, comprenant ses connaissances, ses croyances, ses attitudes, ses valeurs, ses conduites, ses habiletés, ses buts, ses projets, ses aspirations et du groupe des enseignants, comprenant les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales. C'est à travers ce processus, dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que son identité professionnelle se transformera, potentiellement tout au long de sa carrière, et qu'il pourra contribuer à la redéfinition de sa profession avec ses collègues et partenaires (Gohier et coll. 2001). Le processus de développement de l'identité professionnelle est différent d'une personne à l'autre. Les débuts dans le métier représentent une période importante de la construction de l'identité professionnelle, mais comment se caractérisent ces débuts ? (Mukamurera et Gingras, 2005).

Dans une étude récente d'Anadon et coll. (2007), l'identité professionnelle est définie en mettant davantage d'emphase sur les interactions qui permettent le développement de l'identité professionnelle. «L'identité professionnelle se construit sur l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur sa manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie, le fait d'être enseignant. » (p.14). Elle se développe également dans les relations que l'enseignant entretient avec ses collègues, les acteurs scolaires, la direction et les autres groupes sociaux (Anadon et coll. 2007).

L'identité professionnelle se développe dans des conditions relationnelles supposant pour l'enseignant un sentiment de soi (congruence) et un sentiment de confiance envers autrui (contiguïté) (Tap, 1980). Les mécanismes d'identification et d'identisation sont également des passages de la construction identitaire. Par exemple, l'identification fait référence à la connaissance de soi dans les différents groupes d'appartenance aux éléments sociaux de l'identité soit le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant (Anadòn et coll., 2007).

Les qualités personnelles des enseignants sont les premiers indices de l'identité professionnelle et ce bien avant les caractéristiques de la profession. Effectivement, la conception de l'enseignement permettant au futur enseignant de s'identifier correspond à un idéal où les caractéristiques personnelles du parfait enseignant sont exceptionnelles (Anadòn et Coll., 2007). « Cette image idéalisée peut avoir des effets pervers sur la construction de l'identité professionnelle. Le futur maître est esclave de cette image qui l'aliène et l'éloigne des caractéristiques de la profession, caractéristiques qui sont de plus en plus complexes » (Anadòn et coll. 2007, p.33).

Le sentiment d'appartenance au groupe des enseignants est indispensable au développement identitaire, il doit s'accompagner d'une connaissance de soi-même comme personne. Cette appartenance et l'amour de la profession se marient à l'authenticité et à une connaissance de ses valeurs et de ses caractéristiques personnelles. Les acteurs de l'enseignement s'entendent pour dire que tout enseignant doit s'inscrire dans un processus de découverte de soi c'est-à-dire de connaissance de ses valeurs, ses points forts et ses points faibles, ses limites ainsi que son style d'enseignement (Anadòn et coll., 2007).

Selon Martineau et Presseau (2007), l'identité professionnelle se construit grâce à l'expérience du travail. Dans les nouveaux contextes d'enseignement, les acteurs ne peuvent pas compter sur des cadres sociaux stables et solides pour se forger une identité professionnelle et c'est en mettant en récit son expérience qu'elle peut se construire. « Comprendre sa pratique, c'est aussi se comprendre comme acteur et donc se construire une identité professionnelle » (Martineau et Presseau p.76). La démarche de l'analyse

réflexive permet d'améliorer les pratiques éducatives, mais ces mises en mots sont également fondamentales à la construction identitaire (Martineau et Presseau, 2007).

Sur le plan professionnel, le processus qui permet à l'enseignant de se définir repose dans l'amalgame des expériences professionnelles avec les caractéristiques personnelles de l'enseignant (Martineau et Presseau 2007). Effectivement, l'expérience en classe auprès des élèves représente le moment le plus signifiant pour un enseignant parmi ses expériences de travail (Tardif et Lessard, 1999). C'est grâce à l'expérience en classe qu'il est possible pour l'enseignant de se mettre en récit. Ce sont les compétences et les savoirs développés jusqu'à ce moment qui sont les piliers sur lesquels se développe l'identité professionnelle des enseignants (Martineau et Presseau, 2007). À cet instant, le développement de l'identité professionnelle est perçu comme un processus qui assure la compréhension de la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes et de la profession. Il permet également de connaître ce qu'ils possèdent par rapport à soi, aux autres, aux divers obstacles et aux changements auxquels ils sont confrontés (Jutras et coll., 2007). Selon ces auteurs, parler d'identité c'est «répondre à la question du « Qui suis-je ? ». C'est aussi s'interroger sur ce à quoi on se réfère pour se définir. C'est tenter de voir ce qui reste stable malgré tous les changements et les différents contextes (p.96). C'est ce processus qui servira de fil conducteur à la présente recherche.

À la suite de cette recension des écrits sur le développement de l'identité professionnelle, nous avons créé différentes figures qui comportent les concepts clés servant de fil conducteur à la recherche. Ce sont d'ailleurs ces schémas qui auront permis la création des outils de collecte des données. Les figures 2 à 7 font référence aux concepts suivants :

La perception de soi

- La connaissance de soi
- Les questionnements
- Les interactions

La perception de la profession enseignante

- La perception des enseignants et de la profession
- L'expérience

Gohier et coll. (2001), Mukamurera et Gingras (2005), Anadòn et coll. (2007)

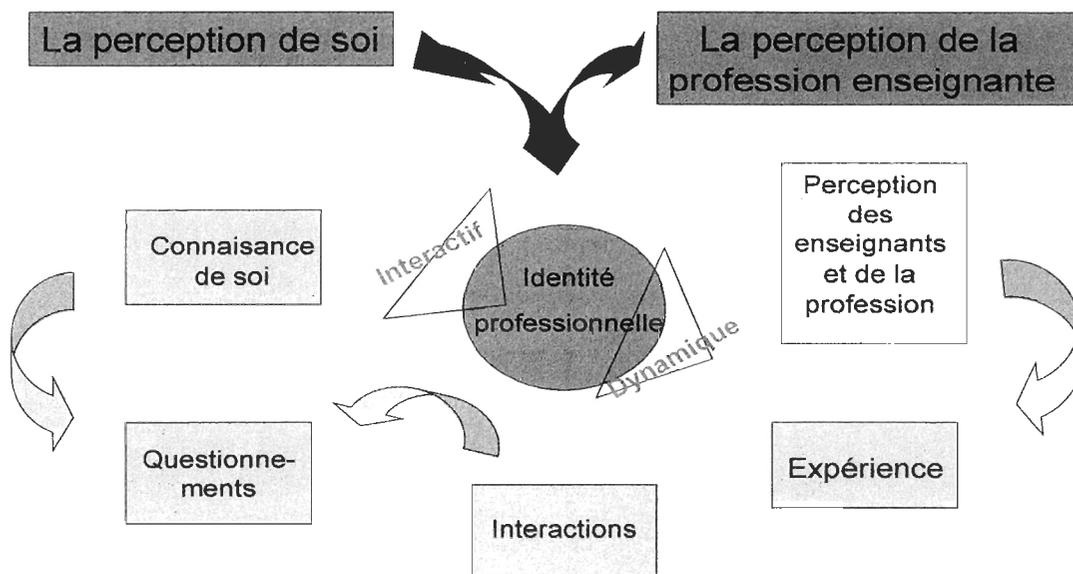


Figure 2 : La construction de l'identité professionnelle : un processus dynamique et interactif

Inspirée de Gohier et coll. (2001), Mukamurera et Gingras (2005), Anadòn et coll. (2007)

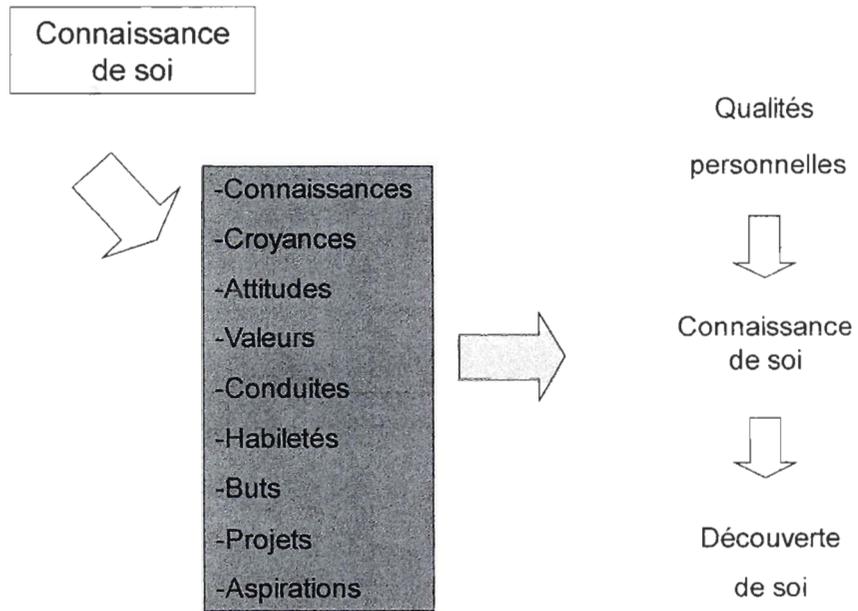


Figure 3 : La connaissance de soi

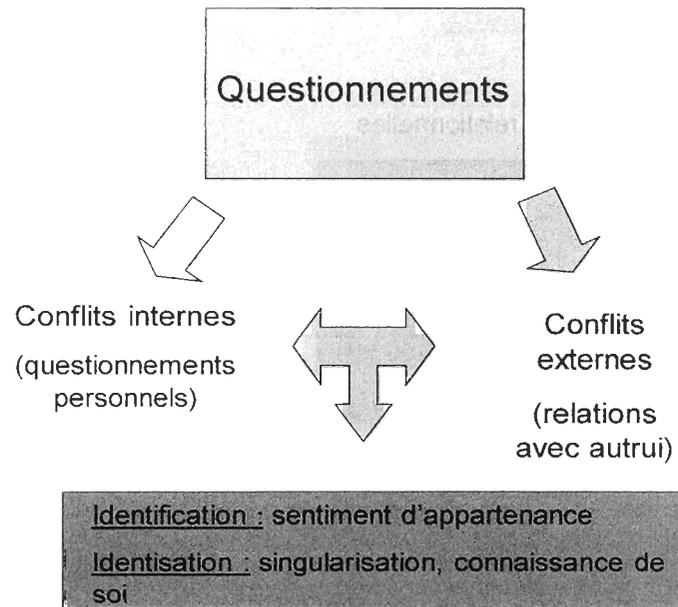


Figure 4 : Les questionnements

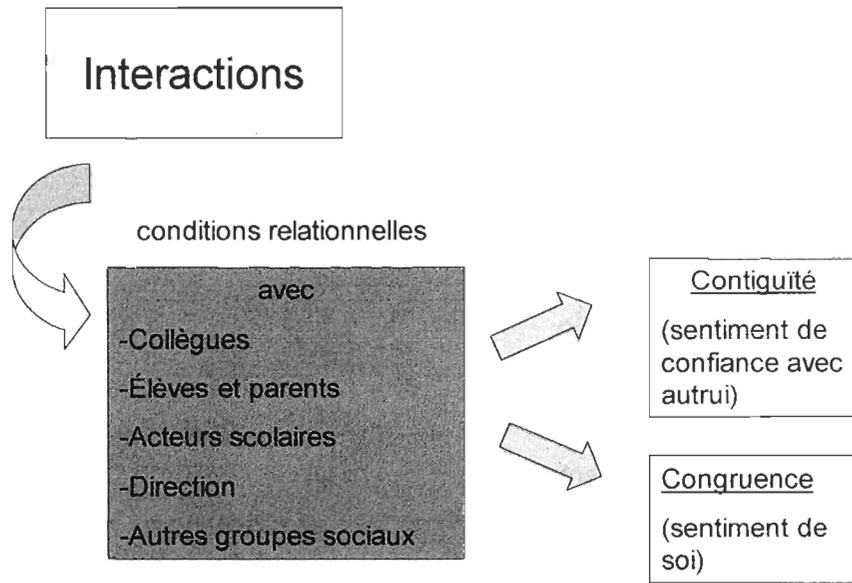


Figure 5 : Les interactions

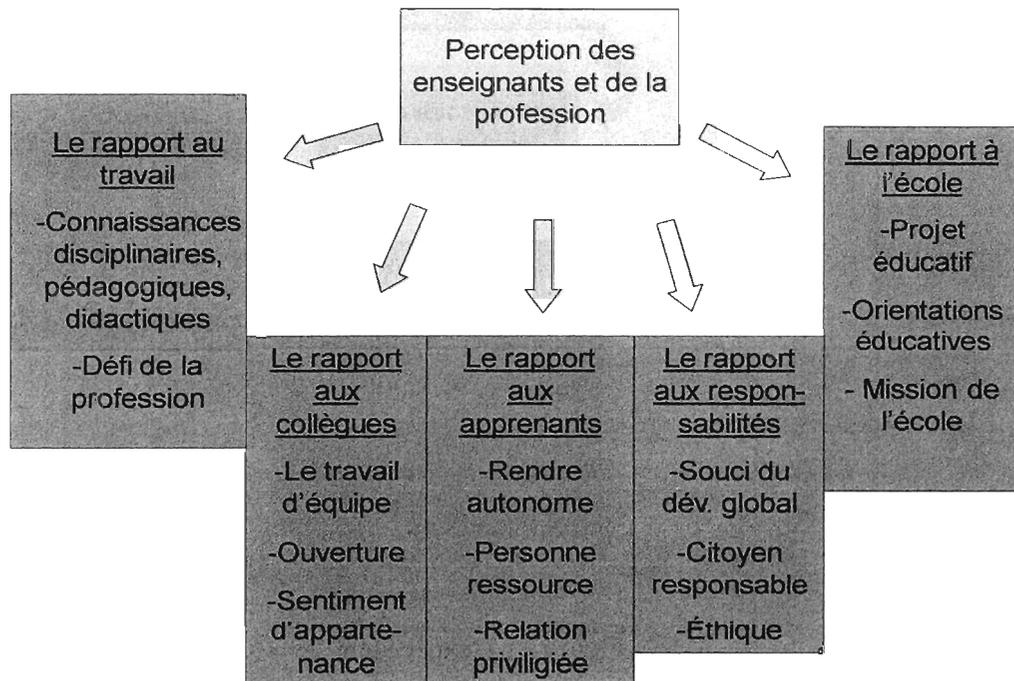


Figure 6 : La perception des enseignants et de la profession

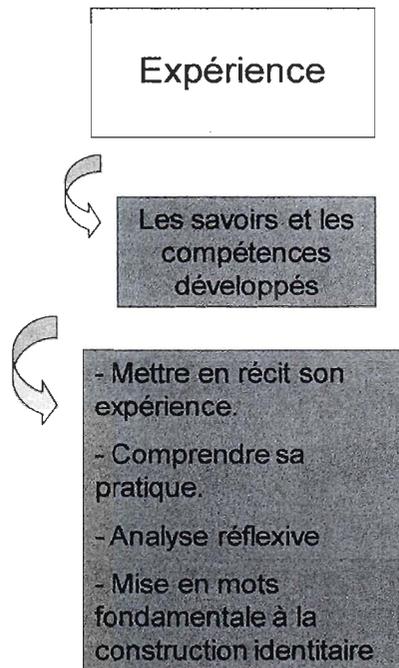


Figure 7 : L'expérience

3.4 LA PERCEPTION

Puisque nous désirons explorer comment les futurs enseignants et les enseignants débutants développent leur identité professionnelle, nous avons choisi d'explorer leur perception d'eux-mêmes et leur perception de la profession enseignante. Il importe, dans le cadre conceptuel, de définir le concept de perception. Viau (1994) a développé une description de la perception :

Perception de ses compétences, de ses valeurs, de ses préférences, de ses buts, de ses aspirations. Le concept de soi a une fonction dynamique, celle de régir les comportements d'une personne. L'estime de soi : cette perception de soi concerne les jugements d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même. p.3

La recherche a permis d'explorer les perceptions qu'ont les nouveaux enseignants du concept de soi et de l'estime de soi en insertion professionnelle. Lorsque l'on se demande « Qui suis-je ? » de nombreuses perceptions sensorielles, visuelles ou auditives apparaissent dans nos pensées. L'ensemble de ces perceptions sur nous forme notre concept de soi (Monsemples, 2005). Le concept de soi se construit avec nos expériences de vie, nos réussites et nos échecs et des commentaires d'autrui sur nos comportements. L'image de soi est en constante évolution en fonction de nos perceptions de soi tout en cherchant à obtenir une cohérence. La perception de soi gère la perception que nous avons des autres et de notre environnement. Une bonne connaissance de soi représente la première étape pour élargir notre capacité perceptuelle (Monsemples, 2005). «L'estime de soi est en lien étroit avec le sens que les individus ont de leur propre identité et leur manière de se percevoir.» (Monsemples, 2005, p.1)

Le concept de soi est une carte que nous traçons de notre identité tandis que l'estime de soi est l'écart entre le présent de la perception de son identité et de l'état souhaité de cette perception (Monsemples, 2005). Voici une explication qu'il présente de la perception en lien avec l'identité :

L'identité est en relation avec le sens de qui nous sommes : « Qui suis-je ? », «Quel est mon but?», «Quelles sont mes limites?». La perception de notre identité organise nos croyances, nos capacités, nos comportements en un système unique. Le sens de notre identité est aussi en relation avec la perception de nous-mêmes dans des systèmes plus vastes auxquels nous appartenons, ce qui détermine le sens de notre mission ou de notre rôle. (Monsemples, 2005, p.2)

En somme, la perception permet de se découvrir et de découvrir son identité. Dans cette étude, elle sera importante afin d'explorer comment les enseignants débutants développent leur identité professionnelle. De plus, en explorant les perceptions d'eux-

mêmes et de la profession, il nous sera possible d'en observer les changements dans la transition étudiant-enseignant.

Pour la présente recherche, ce qui a été retenu concernant les étapes du développement professionnel concerne les deux moments clés permettant l'évolution de l'identité professionnelle c'est-à-dire la formation initiale et l'insertion professionnelle. Ces deux étapes ont été explorées. Pour ce qui est de la formation initiale, elle nous permet de découvrir comment le futur enseignant se perçoit à travers le développement de ses compétences professionnelles. Pour la présente étude, elle nous permet d'établir une perception de soi et de la profession avant l'entrée dans la profession enseignante. L'identité professionnelle est le thème clé de la recherche et par le fait même le fil conducteur. Les figures 2 à 7 représentent bien ce qui a été retenu pour l'étude. Finalement, la perception permet d'explorer comment les enseignants débutants se perçoivent et perçoivent la profession à la fin de leurs études et ainsi pouvoir observer les changements et les consolidations de ces perceptions dans la transition étudiant-enseignant.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

4.1 TYPE DE RECHERCHE

Au Québec, à la lumière de la recension des écrits, peu de recherche a permis d'explorer le développement de l'identité professionnelle dans la transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant lors de l'entrée dans la profession enseignante. Ce qui a contribué à mener une recherche de type exploratoire en vue d'obtenir des informations sur ce domaine encore peu connu. La recherche a pour objectifs d'explorer la perception que des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants et de comprendre comment l'identité professionnelle se développe entre le passage du statut de finissants à celui de novices en situation de précarité d'emploi. Nous avons eu recours à une approche méthodologique à prédominance qualitative et avons tenu compte également des données quantitatives sur la réalité vécue par les enseignants novices. Les données quantitatives ont été recueillies lors d'une première phase. Elles ont été approfondies dans une deuxième cueillette des données lors de la deuxième phase de type qualitative. Ainsi, les étapes de collecte des données et d'analyse ne sont pas séparées, elles se chevauchent permettant de comprendre plus en profondeur comment l'identité professionnelle se développe (Savoie-Zajc, 2000). Les caractéristiques de la recherche qualitative qui guide cette étude sont tirées de Pirès (1997). Selon cet auteur, il s'agit de la souplesse d'ajustement lors du déroulement de la collecte des données, de la capacité d'englober des données hétérogènes telles que des réponses à un questionnaire, des verbatim d'entrevue et des journaux de bord comprenant des réflexions des participants, la capacité de combiner différentes techniques de collecte des données et l'ouverture au monde empirique.

Selon Deslauriers (1991), le terme recherche qualitative désigne une recherche qui produit et analyse des données descriptives. Ces données sont généralement des paroles écrites ou dites ainsi que des comportements observables. Dans l'étude, les écrits recueillis dans les journaux de bord ainsi que les paroles dites lors des entrevues sont des données descriptives qui ont été interprétées pour comprendre une situation particulière et ainsi apporter un éclairage nouveau sur la transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant tout en faisant appel aux connaissances déjà étudiées sur le développement de l'identité professionnelle (Poisson, 1991). La recherche qualitative porte surtout sur des cas et sur des échantillons plus limités, mais étudiés en profondeur. Pour la deuxième phase, quatre cas seront étudiés pour permettre une compréhension plus approfondie de la réalité vécue par les enseignants débutants. Le choix d'une méthode qualitative a permis une compréhension élargie du phénomène du développement de l'identité professionnelle (Fortin, 2006). À cet effet, Huberman (1991) est d'avis que les «données qualitatives sont séduisantes. Elles permettent des descriptions et explications riches et solidement fondées. Les données qualitatives sont susceptibles de mener à d'heureuses trouvailles et à de nouvelles intégrations théoriques.» (p.22).

La question de recherche étant : Comment l'identité professionnelle de l'enseignant débutant se développe-t-elle lors du passage de la formation initiale à l'exercice de la profession dans une situation de précarité d'emploi ? La méthodologie qualitative qui permet de comprendre des phénomènes sociaux, en particulier des groupes d'individus (Poisson, 1991), est adéquate pour mieux comprendre la réalité vécue par les enseignants en début de carrière.

Le premier objectif de la recherche qui vise à explorer la perception que des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants a été observé dans la première phase de type quantitative. Elle a permis de décrire avec précision, de définir des concepts, d'introduire de l'objectivité, de faire des comparaisons, de vérifier l'exactitude des énoncés et de généraliser les résultats obtenus (Fournier et Plamondon, 1997). Ce choix a contribué à obtenir un échantillon plus grand et

ainsi à recueillir plus d'informations sur les perceptions que les finissants ont d'eux-mêmes comme enseignant et ont de la profession enseignante. Un questionnaire qui renferme des questions fermées a permis de recueillir des données quantitatives pour ainsi obtenir une généralisation des perceptions qu'ont les enseignants débutants avant leur insertion professionnelle. Selon (Boudreault, 2004), la recherche quantitative permet, à l'aide de données descriptives, d'illustrer les informations recueillies à l'aide de tableaux afin de mettre en évidence les différences entre les résultats pour ensuite procéder à l'analyse. Dans cette étude, l'analyse descriptive a permis de faire ressortir des fréquences et des pourcentages qui ont contribué à explorer les informations transmises par les participants. Cette analyse présente ces données sous forme de tableaux pour ainsi décrire les perceptions qu'ont les enseignants débutants d'eux-mêmes et de la profession enseignante.

En somme, l'originalité de cette recherche se trouve dans la combinaison de divers éléments méthodologiques tels que les outils de collecte des données et l'utilisation des méthodologies quantitative et qualitative. Ces éléments méthodologiques sont organisés de façon cohérente pour mieux répondre aux besoins de la recherche. Une approche mixte s'avère un élément de triangulation très intéressant puisque l'utilisation de trois instruments de collecte de données c'est-à-dire les questionnaires, les journaux de bord et les entrevues semi-dirigées, permet de s'assurer de la justesse des données recueillies (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

4.2 ÉCHANTILLONNAGE

Cette étude comprend deux phases de collecte des données et comporte deux échantillons. Ces deux échantillons font appel à des personnes volontaires parmi un groupe de finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une université québécoise. L'échantillonnage est alors non-probabiliste. Ce type d'échantillon cherche à reproduire le plus fidèlement possible la population globale, et ce, en tenant compte des caractéristiques connues de celle-ci (Deslauriers, 1991). Le choix des participants est

intentionnel, c'est-à-dire que des critères de sélection ont été déterminés afin que les participants partagent certaines caractéristiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Critère de sélection pour la première phase :

- Finissants et finissantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Critères de sélection pour la deuxième phase.

- Avoir fait partie du groupe de finissants et de finissantes de la phase 1 de la collecte des données
- Être une enseignante ou un enseignant débutant de 0 à 6 mois d'expérience
- Être à statut précaire
- Avoir entre 21 et 26 ans
- L'enseignement en éducation préscolaire et en enseignement primaire doit être leur première expérience de travail professionnel soit leur première carrière.

Le critère de sélection de la première phase a été choisi afin d'obtenir une vue d'ensemble sur les enseignants débutants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Pour la deuxième phase, les cinq critères viennent limiter la taille de l'échantillon. D'abord, il était important d'avoir fait partie de la première phase puisque les changements et les consolidations dans la transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant doivent être observés. Puisque la question de recherche vise à comprendre comment l'identité professionnelle de l'enseignant débutant se développe-t-elle lors du passage de la formation initiale à l'exercice de la profession dans une situation de précarité d'emploi, il est essentiel que les critères de sélection exigent d'avoir entre 0 et 6 mois d'expérience et d'être à statut précaire. Pour ce qui est des deux derniers critères, soit l'âge et que l'enseignement soit la première carrière, ils rendent l'échantillon plus précis. De plus, un participant qui aurait déjà eu une autre carrière auparavant ou qui serait plus âgé aurait pu avoir une vision et une identité professionnelle différentes des participants qui ont choisi cette profession comme premier travail. Leurs expériences de travail pourraient leur avoir donné une maturité que les enseignants débutants n'ont possiblement pas.

4.3 PROCEDURES D'ENTREE SUR LE TERRAIN

Pour la première phase, les étudiants ont été recrutés dans un cours du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire lors de leur dernière session du programme. Avec la permission de la personne responsable d'assumer le cours, une période d'une heure leur a été allouée pour remplir le questionnaire.

Pour la deuxième phase, quatre enseignants débutants de moins d'un an d'expérience ont été invités à participer à une entrevue individuelle et à remplir un journal de bord durant les premiers mois de leur insertion, c'est-à-dire du début septembre à la fin janvier. Ils ont d'abord fait partie du groupe de finissants à qui un questionnaire a été soumis, soit à la première phase de la collecte des données. À la fin du questionnaire de la phase 1, ils ont manifesté leur intérêt de poursuivre la recherche en inscrivant leur nom sur une fiche prévue à cet effet. Les quatre participantes ont été sélectionnées parce qu'elles répondaient à tous les critères de sélection de la deuxième phase, c'est-à-dire avoir fait partie du groupe de finissants et de finissantes de la phase 1 de la collecte des données, être une enseignante ou un enseignant débutant de 0 à 6 mois d'expérience, être à statut précaire, avoir en 21 et 26 ans et l'enseignement doit être leur première expérience de travail professionnel soit leur première carrière.

4.4 METHODES DE CONSTITUTION DES DONNEES

L'originalité de cette recherche réside dans le choix des instruments de cueillette des données. Des questionnaires, des entrevues semi-dirigées et la tenue des journaux de bord ont permis de recueillir suffisamment de données pour comprendre comment l'identité se développe. Ces nombreux outils de constitution des données offrent la possibilité d'obtenir des informations pertinentes pour la recherche.

Pour la phase 1, un questionnaire (annexe B) a été construit et toutes les questions étaient fermées. La démarche utilisée pour élaborer ce questionnaire est inspirée de Blais et Durand (1997). La première étape consiste à déterminer des concepts et des indicateurs clés. À partir du cadre conceptuel de la recherche et du schéma des concepts élaboré par la chercheure, il s'agit d'écrire tous les concepts à opérationnaliser pour ensuite les décomposer et choisir les indicateurs qui détermineront les questions à poser. La deuxième étape est celle de la formulation des questions. Il s'agit d'imaginer plusieurs formulations possibles, les comparer et retenir celles qui semblent les plus satisfaisantes et significatives. Dans cette étape, il faut respecter les critères de validité suivants : la précision, la neutralité et la politesse. Pour la précision, il suffit d'utiliser un vocabulaire simple et compréhensible, de rédiger des questions courtes et d'introduire qu'une seule idée par question. Pour conserver la neutralité, la formulation ne doit pas orienter les réponses et les questions doivent être formulées sous la forme positive ou négative. Finalement, afin d'éviter que des questions soient sautées par les répondants, il suffit de formuler les questions d'une manière polie, d'utiliser le vouvoiement et de mettre un contexte adoucissant avant une question délicate. Après avoir rédigé les questions, il s'agit de mettre en forme le questionnaire tout en respectant certaines formalités. Le questionnaire doit être assez court pour favoriser la collaboration. Il est intéressant pour les participants de bénéficier de sections correspondantes à chacune des variables afin de faciliter la compréhension de l'étude et ainsi les aider à bien répondre aux questions selon le thème annoncé à chaque début de section. Les premières questions doivent être attrayantes, simples et plus générales pour ensuite faire place aux questions plus spécifiques. L'échelle utilisée est additive, appelée aussi échelle de Likert. Elle consiste en une série d'énoncés qui expriment un point de vue sur un sujet (Fortin, 2006). Comme l'affirme Blais et Durand (1997, p. 384), « les questions fermées, lorsqu'elles sont formulées avec soin, apparaissent toutes aussi et même parfois plus valables » que les questions ouvertes. Dans le but de valider le questionnaire, un prétest a été effectué. Il a été soumis à trois enseignantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire finissantes depuis avril 2006. Le questionnaire a également été soumis à une chercheure reconnue pour son expertise dans le

domaine de la recherche. À la suite du prétest, des modifications mineures ont été apportées. Deux questions ont été supprimées puisqu'elles n'étaient pas productives, c'est-à-dire qu'elles manifestaient de la redondance dans les réponses. De plus, une question a été modifiée pour la rendre plus claire et plus précise dans la formulation.

Pour la phase 2, des journaux de bord et des entrevues individuelles ont permis d'approfondir des thèmes du questionnaire et d'explorer ce qui se produit dans la transition étudiant-enseignant en ce qui a trait au développement de l'identité professionnelle.

La deuxième phase de collecte des données a commencé dès le début de l'année scolaire 2008. Chaque participante a alors été rencontrée individuellement pour leur expliquer la démarche à suivre et leur remettre le journal de bord, soit l'outil de travail et de connaissance de soi pour les mois de septembre 2008 au mois de janvier 2009. Le journal de bord a été choisi pour offrir la possibilité aux enseignants de recueillir des informations au quotidien concernant leur expérience en enseignement. Selon Paré (1987), le journal de bord est un instrument qui permet l'accès à la zone intérieure, zone personnelle et cachée de notre vie. Ce journal a permis aux participantes de rendre, par l'écriture, ce qu'elles ont perçu dans la réalité, ce qu'elles ont éprouvé en elle et aussi les relations qu'elles ont pu établir avec autrui. L'écriture devient ainsi l'expression de ce qui est en train de se passer (Paré, 1987). «Le journal est essentiellement un instrument d'intégrité qui permet de découvrir chaque jour qui l'on est et dans quelle direction on s'en va» (Paré, p.11). Dans la recherche, le développement de l'identité professionnelle a été exploré à partir des perceptions que les enseignants débutants ont d'eux-mêmes et de la profession enseignante. Le journal de bord a contribué à offrir de nombreuses informations quant aux consolidations et aux changements de l'identité professionnelle lors de l'insertion en enseignement. En plus de fournir des connaissances sur l'identité professionnelle, le journal est un instrument de croissance et d'intégration personnelle pour les participantes. De plus, cet outil représente un instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi (Paré, 1987). Il permet à la conscience de s'attarder sur certains aspects et de développer une compréhension de ce que nous sommes et de ce que les autres

sont. Il permet également de voir comment nous nous situons dans la réalité, comment nous réagissons à certains événements et comment nous interagissons avec les autres. (Paré, 1987). Le journal de bord offre quelques avantages considérables. D'abord, il est un outil d'autonomie et d'indépendance puisque nous sommes seuls lorsque nous le rédigeons. Aussi, il permet de structurer et de soutenir notre expérience quotidienne. Il est un confident qui nous permet de réfléchir sur nos difficultés et les crises que nous traversons (Paré, 1987). «Il nous faut comprendre ce qui se passe, trouver des solutions, changer des comportements ou simplement intégrer ce que nous sommes, l'accepter et l'inclure dans notre quotidien.» (Paré, p.40).

Pour la recherche, le journal de bord (annexe C) a été structuré en trois sections. La première est constituée de feuilles réponses. Une fois par semaine, les participantes devaient choisir un énoncé présenté, celui qu'elles jugeaient pertinent parmi le choix qui leur était offert, et ce pour deux ou trois catégories, c'est-à-dire, la connaissance de soi, les questionnements, les interactions, la perception de la profession enseignante ainsi que l'expérience. Les participantes pouvaient commenter par des mots, des phrases, un texte, une carte d'idées, un dessin, etc. La deuxième section est constituée de cinq calendriers. Cette section permet de noter les journées de travail réalisées au cours des mois de septembre, octobre, novembre, décembre et janvier. Cette section devint aussi un outil de travail pour les enseignantes participantes à la recherche. Cet outil leur permettait aussi de conserver leur intérêt à participer à la recherche et demeurait ainsi significatif. Finalement, la troisième section était constituée de pages lignées. Elles appartenaient à la participante. Elle y notait les informations qu'elle jugeait pertinentes pour la recherche.

Comme le mentionne Paré (1987), «Il est très facile de faire du journal un recueil de choses négatives et difficiles. Notre vie est aussi parsemée de réussites, de bons coups, de choses dont nous sommes fiers.» (p.42). Le journal de bord peut contenir des difficultés, des faiblesses, mais aussi des réussites. En somme, ce journal permet de découvrir l'évolution de l'enseignant débutant en insertion professionnelle. Les perceptions qu'il a de lui-même et de la profession sont ressorties dans les réponses aux énoncés proposés. Ainsi,

il a été possible d'observer les changements et les consolidations de l'identité professionnelle dans la transition étudiant-enseignant comparativement aux réponses obtenues dans les questionnaires de la première phase de collecte des données. Chaque enseignante participante a remis son journal de bord à la fin du mois de janvier 2009. Cela a permis de préparer l'entrevue semi-dirigée qui a eu lieu au début du mois de mars 2009. La lecture des journaux de bord a permis de mettre l'accent sur certaines questions proposées dans le protocole d'entrevue. L'entrevue a permis de clarifier certaines informations obtenues dans le journal. Selon Fortin (2006), l'entrevue est la principale méthode de collecte des données dans les recherches qualitatives. Elle est davantage utilisée dans les études exploratoires, mais peut être utile dans d'autres types de recherche. Cette auteure souligne que l'entrevue possède trois fonctions principales c'est-à-dire : examiner des concepts et comprendre le sens d'un phénomène tel qu'il est perçu par les participantes, servir de principal instrument de mesure et servir de complément aux autres méthodes de collecte des données. Pour la recherche, l'entrevue a contribué à mieux comprendre le développement de l'identité professionnelle telle qu'elle est vécue par les participantes tout en complétant les données reçues par les deux autres instruments. Dans ce cas-ci, l'entrevue semi-dirigée a été choisie puisqu'elle consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Le but est d'aborder, des thèmes généraux sur lesquels le chercheur souhaite entendre le participant. Ce type d'entrevue a permis de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 1997).

L'entrevue semi-dirigée possède de grandes forces. Elle donne un accès direct à l'expérience des individus. Les données recueillies sont riches en détails et en descriptions. Elle permet également au chercheur d'adapter son schéma d'entrevue au fil du déroulement de celle-ci afin de tenir compte du discours du répondant et de mieux comprendre le phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 1997). Le protocole d'entrevue (annexe D) de cette étude est constitué de questions visant à approfondir des données déjà recueillies auparavant dans les questionnaires et les journaux de bord. On y trouve, les énoncés du journal de bord formulés en questions ouvertes. Avant de procéder aux entrevues officielles, un prétest a été effectué auprès d'une participante à l'étude qui ne pouvait pas

être disponible en mars pour des raisons personnelles. À la suite de ce prétest, aucune modification n'a été faite.

L'entrevue s'est déroulée en trois étapes. Premièrement, l'accueil a permis d'entrer en contact avec la personne en lui clarifiant les buts de la recherche et de l'entrevue. Elle a également été informée de la durée de l'entrevue et de l'importance des informations recueillies. La chercheuse a présenté au répondant les mesures prises pour assurer la confidentialité et l'informe qu'il doit se sentir à l'aise de répondre ou non à chaque question. Finalement, la chercheuse demande au répondant l'autorisation d'enregistrer l'entretien (Savoie-Zajc, 1997). Ensuite, l'entrevue commence. Les questions doivent être simples, claires et neutres. L'entretien semi-dirigé donne l'occasion au répondant d'effectuer une description riche de son expérience. Elle permet d'explorer ses opinions, ses sentiments, ses croyances et ses perceptions sur le phénomène à l'étude. C'est donc par des questions ouvertes que le répondant pourra décrire son expérience et ainsi démarrer l'échange (Savoie-Zajc, 1997). Finalement, la clôture de l'entrevue contient des remerciements, un rappel de la confidentialité et un rappel de l'importance du témoignage recueilli.

4.5 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Pour analyser toutes les données recueillies par les trois instruments de mesure, c'est-à-dire le questionnaire, le journal de bord et l'entrevue, deux types d'analyse ont été effectués. Pour les données obtenues par le questionnaire de la phase I, une analyse descriptive a été réalisée. L'analyse descriptive a pour but de mettre en valeur l'ensemble des données brutes tirées d'un échantillon pour qu'elles soient comprises par le chercheur et le lecteur (Fortin, 2006). Une distribution de fréquences est faite pour résumer l'ensemble des données numériques, et ce sous la forme d'un tableau de fréquences afin d'organiser et de classer les données. Ce tableau permet de calculer le nombre de fois que chaque valeur apparaît dans les données et de distinguer rapidement les scores élevés et les

scores plus faibles (Fortin, 2006). En somme, selon Fortin (2006), l'analyse descriptive vise à découvrir de nouvelles connaissances et à décrire des phénomènes. Le but principal de cette approche est de définir les caractéristiques d'une population ou d'un phénomène.

Pour analyser les données des journaux de bord et des entrevues, une analyse de contenu a été effectuée. Les données obtenues lors de l'entrevue ont été enregistrées puis transcrites (verbatim) par la chercheuse avant de les analyser. Selon Deslauriers (1991), il est préférable que le chercheur transcrive lui-même, mot à mot ce qui a été dit dans l'entretien avec le participant afin de lui permettre de mieux s'approprier le sens des informations obtenues. Afin de faire ressortir l'essentiel des verbatim d'entrevue et des informations recueillies dans le journal de bord, il a été nécessaire de procéder à l'élagage des données. Afin d'y arriver, pour chacune des questions des journaux de bord et des entrevues, un résumé pour chaque participante a été effectué afin d'en faire ressortir le plus important pour la recherche en conservant la justesse des réponses données. À l'aide de ce résumé, une partie de l'analyse des données a pu être réalisée. C'est-à-dire, que pour chacune des questions, nous avons présenté ce qui semblait résumer les données recueillies, et ce pour l'ensemble des quatre participantes. Finalement, un portrait pour chacune des enseignantes débutantes a été effectué à l'aide d'un tableau, réalisé dans le cadre de la recherche, présentant l'évolution de chacune pour chacun des thèmes à l'étude, c'est-à-dire la connaissance de soi, les questionnements, les interactions, la perception des autres enseignants et de la profession et l'expérience. Ces portraits ont permis de déterminer l'évolution des nouvelles enseignantes quant à l'identité professionnelle dans la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignante. Cette évolution a été marquée par des consolidations et des changements de l'identité professionnelle qui sont énoncés dans les portraits pour chacune des participantes.

4.6 CONFIDENTIALITE ET ETHIQUE

Dans une recherche de cette envergure, des mesures doivent être prises pour assurer la confidentialité et répondre aux critères d'ordre éthiques. D'abord, pour chacun des instruments, un formulaire de consentement (annexe A) a été présenté aux participants, lu et signé par ces derniers. Ce formulaire présentait les objectifs de la recherche, ce que représentait la participation à la recherche, la confidentialité, les avantages et les inconvénients à participer au projet ainsi que le droit de retrait. Une copie a été remise au participant et une deuxième revient à la chercheure pour conserver dans ses dossiers. De plus, le nom des participants ne figure pas dans la présentation des résultats et ils se voient attribuer un code pour la conservation des données par la chercheure. Finalement, le déroulement de la recherche ainsi que les outils de cueillette des données ont été soumis et acceptés par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski.

4.7 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche comporte des limites dont il est important de tenir compte. L'échantillon est constitué d'un petit nombre de participants autant pour la phase 1 que pour la phase 2. Par contre, le choix de recourir à trois outils de collecte des données offre une vue d'ensemble intéressante et pertinente. De plus, il faut tenir compte que les participants qui ont rempli le questionnaire quantitatif peuvent avoir été tentés de donner des réponses qu'ils jugeaient adéquates plutôt que ce qu'ils ressentaient réellement. L'entrevue semi-dirigée comporte aussi quelques faiblesses. D'abord, la crédibilité des informations divulguées lors des entretiens. Le répondant peut limiter la crédibilité des messages communiqués par un désir de rendre service ou d'être bien vu. Il peut aussi exister des blocages de communication ou des sujets tabous pour les répondants ce qui pourrait rendre le dialogue difficile entre le chercheur et le répondant (Savoie-Zajc, 1997).

L'analyse des données, quant à elle, représente un aspect positif de la recherche. Puisque nous avons recueilli des données quantitatives, par les questionnaires et des données qualitatives, par les journaux de bord et les entrevues, l'analyse des données est riche en informations. Elle nous a permis de dresser un portrait de chacune des participantes quant au développement de l'identité professionnelle de ces dernières. Ce portrait permet de découvrir comment la construction identitaire d'un finissant en éducation préscolaire et en enseignement primaire se développe dans le passage du statut d'enseignant. De plus, l'analyse des données permet de nommer les facettes de l'identité professionnelle qui se sont consolidées et celles qui se sont transformées. La recherche permet d'apporter un éclairage nouveau sur ce qui se passe entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant pour le développement de l'identité professionnelle.

CHAPITRE 5

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il est question de la présentation des résultats obtenus grâce aux questionnaires administrés aux finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire en 2008. Puisque l'un des objectifs de la recherche est d'explorer la perception que des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants, la présentation de chacune des questions qui leur ont été soumises permettra de dresser une vue d'ensemble de la perception que les futurs enseignants ont d'eux-mêmes à la fin de leur parcours universitaire. Un tableau des fréquences pour chacun des cinq thèmes sera présenté et sera suivi d'un petit texte explicatif pour chacune des questions. Une conclusion résumant chaque thème terminera chacune des sections.

Ce chapitre présente également l'analyse des résultats obtenus par les journaux de bord remplis par les participantes de septembre 2008 à janvier 2009 ainsi que les entrevues réalisées en mars 2009. L'un des objectifs de la recherche étant d'explorer comment l'identité professionnelle se développe lors du passage du statut de finissants à celui de novices en situation de précarité d'emploi, cette section vise à prendre connaissance des consolidations et des changements survenus durant l'insertion professionnelle des participantes et de l'évolution de leur identité professionnelle. Nous reviendrons avec les données recueillies à la fin de la formation initiale des participantes. Les réponses aux questionnaires seront observées de nouveau pour les quatre participantes qui ont participé à la phase 2 de la recherche. Ces réponses seront comparées avec les réponses obtenues dans les journaux de bord et les entrevues. Ainsi, il sera possible de vérifier durant la transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant les différences, les changements, les

consolidations et l'évolution de l'identité professionnelle des nouvelles enseignantes. Les deux grands thèmes de cette recherche ainsi que leurs sous-thèmes seront explorés tout au long de l'analyse de données.

- La perception de soi

- La connaissance de soi

- Les interactions

- Les questionnements

- La perception de la profession enseignante

- La perception des enseignants et de la profession

- L'expérience

D'abord, pour chacune des questions présentées dans les journaux de bord et lors des entrevues, une analyse a été effectuée afin de faire ressortir les moments significatifs pour les participantes en lien avec la recherche. Par la suite, pour chacune des participantes, nous dressons un portrait expliquant l'évolution de leur identité professionnelle dans la transition étudiant-enseignant.

5.1 PERCEPTION QUE LES FINISSANTS ONT D'EUX-MEMES ET DE LA PROFESSION (QUESTIONNAIRES)

5.1.1. La connaissance de soi

Un tableau des fréquences résume bien les réponses obtenues à chaque question. Il permet de voir rapidement les scores élevés et les scores faibles permettant de mieux généraliser les résultats obtenus auprès de vingt-deux participants.

Tableau 1 : Tableau des fréquences : la connaissance de soi

	Tout à fait d'accord (1)	Plutôt d'accord (2)	Plutôt en désaccord (3)	Tout à fait en désaccord (4)	Total
Question 1	4	17	1	0	22
Question 2	0	6	12	4	22
Question 3	1	0	9	12	22
Question 4	18	3	1	0	22
Question 5	8	10	3	1	22
Question 6	12	9	1	0	22
Question 7	1	2	11	8	22
Question 8	0	4	5	13	22
Question 9	6	7	7	2	22
Question 10	10	9	2	1	22
Question 11	12	7	2	1	22
Question 12	0	3	10	9	22
Question 13	2	5	7	8	22
Question 14	1	1	6	14	22
Question 15	12	7	0	3	22
Question 16	8	10	2	2	22

Question 1 : J'ai le sentiment de me connaître comme future enseignante ou futur enseignant.

À cette question, les futurs enseignants ont répondu en majorité qu'ils sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord. Un seul semble plutôt en désaccord. À la fin de leur parcours universitaire, ils ont donc le sentiment de se connaître comme futur enseignant.

Question 2 : C'est difficile pour moi de me décrire comme enseignante ou enseignant.

Sur les vingt-deux répondants, seize semblent être plutôt ou tout à fait en désaccord avec l'énoncé. Il serait donc facile pour eux de se décrire en tant qu'enseignant. Par contre, six sont plutôt d'accord pour dire que c'est difficile pour eux à ce moment de leur cheminement.

Question 3 : Ma formation initiale n'a pas contribué à ce que j'apprenne à me connaître comme enseignante ou enseignant.

Selon les réponses obtenues à cet énoncé, vingt et un des vingt-deux enseignants sont plutôt en désaccord et tout à fait en désaccord avec le fait que la formation initiale n'a pas contribué à ce qu'ils apprennent à se connaître comme enseignant. On peut affirmer qu'ils considèrent mieux se connaître, et ce à l'aide de leur formation initiale.

Question 4 : Mes stages ont contribué à ce que j'apprenne à me connaître comme enseignante ou enseignant.

Tout comme la question précédente, vingt et un des vingt-deux répondants affirment que leurs stages ont contribué à ce qu'ils apprennent à mieux se connaître comme enseignant. Ils sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec cet énoncé.

Question 5 : Aujourd'hui, je me considère comme une enseignante ou un enseignant.

Au terme de leur formation initiale, dix-huit finissants sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'énoncé. On peut ainsi comprendre qu'ils se considèrent comme un enseignant. Les quatre autres qui sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord représentent 18% de l'échantillon, ceux-ci ne se considèrent pas comme des enseignants.

Question 6 : Actuellement, c'est important pour moi d'avoir une image claire de qui, je suis comme enseignante ou enseignant.

À ce stade de leur cheminement professionnel, les futurs enseignants sont d'avis que c'est important d'avoir une image claire de qui, ils sont comme enseignants. Parmi cet échantillon, vingt et un sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord. Seulement un répondant semble plutôt en désaccord avec cet énoncé.

Question 7 : Actuellement, les valeurs que je véhicule comme enseignante ou enseignant ne sont pas claires pour moi.

À cette question, trois futurs enseignants ont répondu qu'ils sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord. Ils considèrent que les valeurs qu'ils véhiculent comme enseignante ou enseignant ne sont pas claires pour eux. Les dix-neuf autres sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord. On peut donc affirmer qu'ils ont des valeurs claires à ce stade-ci de leur cheminement professionnel.

Question 8 : Je ne possède pas les connaissances nécessaires pour être une enseignante ou un enseignant efficace.

Sur vingt-deux répondants, quatre affirment être plutôt d'accord avec l'énoncé. Ils considèrent avoir plus ou moins les connaissances nécessaires pour être une enseignante ou un enseignant efficace. Les dix-huit autres sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec le fait qu'ils ne possèdent pas les connaissances nécessaires.

Question 9 : Je sais qu'en enseignement il y a des interventions ou des gestes que je devrai poser qui ne correspondent pas vraiment à la personne que je suis.

À cette question, les perceptions sont très partagées contrairement aux précédentes. Treize d'entre eux sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec le fait qu'en enseignement il y a des interventions ou des gestes qu'ils devront poser qui ne correspondent pas vraiment à la personne qu'ils sont. Les neuf autres sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord.

Question 10 : Quand je pense à moi comme enseignante ou enseignant, je ressens un sentiment de fierté.

La fierté de devenir enseignant est présente pour dix-neuf des répondants au questionnaire. Les trois autres affirment être plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec l'énoncé : Quand je pense à moi comme enseignante ou enseignant, je ressens un sentiment de fierté.

Question 11 : J'ai le sentiment que d'être une enseignante ou un enseignant me permet d'être moi-même.

À cette question, dix-neuf répondent positivement à l'énoncé. Les trois autres affirment être plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec le fait qu'ils ont le sentiment que d'être une enseignante ou un enseignant leur permet d'être eux-mêmes.

Question 12 : Actuellement, je ne considère pas posséder les compétences nécessaires pour être une enseignante ou un enseignant.

Actuellement, trois finissants sont d'accord avec le fait qu'ils ne possèdent pas les compétences nécessaires pour être une enseignante ou un enseignant. Les dix-neuf autres sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec l'énoncé c'est-à-dire qu'ils considèrent posséder les compétences nécessaires pour être une enseignante ou un enseignant.

Question 13 : Actuellement, je ne me considère pas comme une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement.

À cette question, les perceptions sont plus partagées comparativement à certaines autres. Sur les vingt-deux répondants, sept ne se considèrent pas comme une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement. Ils ont répondu tout à fait d'accord ou plutôt d'accord. Les quinze autres se considèrent comme une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement puisqu'ils ont répondu plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord.

Question 14 : Pour moi, devenir une enseignante ou un enseignant est un projet temporaire.

Pour cette question, deux enseignants sur vingt-deux ont comme projet temporaire de devenir une enseignante ou un enseignant. Les vingt autres sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord, l'enseignement ne représente pas un projet temporaire pour eux.

Question 15 : Pour moi, devenir une enseignante ou un enseignant est un projet de vie.

Cette question est sensiblement la même que la précédente, mais formulée autrement. Sur les vingt-deux répondants, trois affirment que devenir enseignante ou enseignant n'est pas un projet de vie. Les dix-neuf autres sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec le fait que de devenir une enseignante ou un enseignant est un projet de vie.

Question 16 : Devenir une enseignante ou un enseignant c'est primordial pour moi

Devenir une enseignante ou un enseignant est-ce primordial pour les finissants ? Pour dix-huit répondants, la réponse est affirmative et pour les quatre autres, ils sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cet énoncé.

En somme, pour ce qui est de leur connaissance de soi, les finissants ont le sentiment de se connaître comme futur enseignant. Leur formation initiale ainsi que les stages ont contribué à ce qu'ils apprennent à mieux se connaître professionnellement. En général, ils se voient déjà comme un enseignant et c'est important pour eux d'avoir une image claire de qui, ils sont comme enseignant. Les valeurs qu'ils véhiculent actuellement sont claires à ce stade-ci de leur cheminement professionnel. Les connaissances et les compétences nécessaires pour être un enseignant efficace, ils considèrent les posséder. Être un enseignant les rend fiers d'eux et cette profession leur permet d'être eux-mêmes. Ils ont majoritairement le projet d'être un enseignant toute leur vie.

Les aspects qui les différencient davantage concernent la description de soi en tant qu'enseignant. C'est difficile pour six répondants de se décrire. Les perceptions sont également partagées pour deux autres questions : Je sais qu'en enseignement il y a des interventions ou des gestes que je devrai poser qui ne correspondent pas vraiment à la personne que je suis actuellement, je ne me considère pas comme une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement. Avec cette analyse, nous pouvons retenir qu'en général, la connaissance de soi des finissants est plutôt positive. Les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes semblent déjà bien définies au terme de leur formation initiale et à l'aube de leur insertion professionnelle.

5.1.2. Les questionnements

Tableau 2 : Tableau des fréquences : les questionnements

	Tout à fait d'accord (1)	Plutôt d'accord (2)	Plutôt en désaccord (3)	Tout à fait en désaccord (4)	Total
Question 20	12	5	3	2	22
Question 21	9	7	4	2	22
Question 22	11	4	1	6	22
Question 23	2	7	7	6	22
Question 24	12	7	3	0	22
Question 25	5	4	11	2	22
Question 26	3	7	3	9	22

Question 20 : Ma décision de devenir enseignante ou enseignant n'a pas été difficile à prendre.

Cet énoncé a suscité des réponses variées. D'abord, dix-sept des finissants ont répondu que la décision de choisir l'enseignement n'a pas été difficile à prendre. Par contre, pour cinq répondants cette décision a été plus difficile.

Question 21 : Je sais que je serai une enseignante ou un enseignant toute ma vie.

Cette question a permis d'obtenir des réactions partagées. Pour seize répondants, la réponse est claire, ils affirment être tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'énoncé. Les six autres sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord qu'ils seront enseignants toute leur vie.

Question 22 : Pendant ma formation initiale, il m'est arrivé de remettre en question ma décision de devenir enseignante ou enseignant.

Les réponses à cette question sont assez surprenantes. Sur les vingt-deux répondants, quinze sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'énoncé. C'est-à-dire qu'ils ont remis en question leur décision de devenir enseignante ou enseignant. Alors que les sept autres sont en désaccord avec l'énoncé. Ils n'ont jamais remis en question leur décision de devenir enseignante ou enseignant.

Question 23 : Durant ma formation initiale, il m'est arrivé de penser à abandonner le programme.

Durant la formation initiale, neuf futurs enseignants ont pensé abandonner le programme. Les treize autres sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec la question.

Question 24 : L'image que j'ai de moi comme enseignante ou enseignant n'est pas la même que j'avais à mon entrée dans le programme.

La majorité des futurs enseignants, c'est-à-dire dix-neuf, n'ont pas la même image d'eux-mêmes à la fin de leur parcours universitaire comparativement à leur entrée dans le programme. Ils affirment que leur image s'est transformée durant ces quatre années de formation. Les trois autres possèdent la même image qu'au début de leurs études.

Question 25 : Il m'arrive d'être découragée ou découragé devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement.

Par rapport aux obstacles à surmonter dans l'enseignement, treize finissants affirment ne pas être découragés. Les neuf autres sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'énoncé, les obstacles à surmonter semblent les décourager.

Question 26 : Au cours de ma formation initiale, j'ai eu le sentiment que l'enseignement me convenait plus ou moins.

À cette question, les réponses sont éloquentes. Dix futurs enseignants sur vingt-deux ont eu le sentiment que l'enseignement leur convenait plus ou moins au cours de leur

formation initiale. C'est presque la moitié des répondants. Les douze autres n'ont pas ressenti ce sentiment.

Lors de la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire, les étudiants ont souvent des remises en question sur leur choix de carrière. Dans cette recherche, nous parlons de questionnements. Pour ce thème, les réponses sont plus partagées que dans celui de la connaissance de soi. C'est-à-dire que les futurs enseignants se sont questionnés, et ce surtout en ce qui a trait à la remise en question de devenir enseignant au cours de leur formation initiale. Aussi, un bon nombre de répondants ont eu le sentiment que l'enseignement leur convenait plus ou moins en cours de formation. Ils sont en majorité d'accord avec le fait que leur image d'eux-mêmes comme enseignant n'est pas la même que celle qu'ils avaient à leur entrée dans le programme de formation.

Pour ce qui est des autres questions, les réponses sont moins surprenantes. En majorité, la décision de devenir enseignant n'a pas été difficile à prendre et ils souhaitent être enseignants toute leur vie. Devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement, neuf répondants affirment parfois être découragés. L'analyse conduit à constater que durant la formation initiale, les futurs enseignants se questionnent et remettent en question des décisions au cours de leur parcours universitaire surtout en ce qui a trait à la décision de devenir enseignante ou enseignant.

5.1.3. Les interactions

Tableau 3 : Tableau des fréquences : Les interactions

	Tout à fait d'accord (1)	Plutôt d'accord (2)	Plutôt en désaccord (3)	Tout à fait en désaccord (4)	Total
Question 27	7	15	0	0	22
Question 28	11	11	0	0	22
Question 29	12	10	0	0	22
Question 30	9	11	1	1	22

Question 27 : Mes relations avec les enseignantes et les enseignants ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante ou enseignant.

Définitivement, les relations avec les enseignants ont joué un rôle important dans l'idée que les futurs enseignants se font d'eux-mêmes comme enseignant. Ils ont répondu tout à fait d'accord (sept) et plutôt d'accord (quinze) à cet énoncé.

Question 28 : Mes relations avec les élèves ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante ou enseignant.

Encore une fois, les réponses sont majoritaires. Les relations avec les élèves ont joué un rôle important dans l'idée que les futurs enseignants se font d'eux-mêmes comme enseignant. Ils ont répondu tout à fait d'accord (onze) et plutôt d'accord (onze) à cet énoncé.

Question 29 : Au cours de mes stages, des personnes ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante ou enseignant.

Au cours des stages, des personnes ont joué un rôle important dans l'idée que les futurs enseignants se font d'eux-mêmes comme enseignant. Ils sont tout à fait d'accord (douze) ou plutôt d'accord (dix) avec cet énoncé.

Question 30 : Les interactions avec les enseignantes ou les enseignants ont contribué à ce que j'aie une image plus claire de moi comme enseignante ou enseignant.

Voici la seule question du thème, les interactions, où il y a une petite variation dans les réponses obtenues. À l'énoncé : les interactions avec les enseignantes ou les enseignants ont contribué à ce que j'aie une image plus claire de moi comme enseignante ou enseignant, les finissants ont répondu en majorité tout à fait d'accord (neuf) et plutôt d'accord (onze). Les deux autres répondants sont plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord avec cette affirmation.

En somme, pour le thème des interactions, les finissants sont unanimes. Les relations qu'ils ont eues avec les enseignants, les élèves ou les autres acteurs de l'enseignement sont significatives. Elles ont permis de les aider à avoir une image plus claire d'eux-mêmes comme enseignant.

5.1.4. La perception des enseignants et de la profession

Tableau 4 : Tableau des fréquences : La perception des enseignants et de la profession

	Tout à fait d'accord (1)	Plutôt d'accord (2)	Plutôt en désaccord (3)	Tout à fait en désaccord (4)	Total
Question 31	2	17	3	0	22
Question 32	0	14	7	1	22
Question 33	5	16	1	0	22
Question 34	18	4	0	0	22
Question 35	1	8	11	2	22
Question 36	3	2	14	3	22
Question 37	6	5	8	3	22
Question 38	4	13	5	0	22
Question 39	3	12	6	1	22

Question 31 : L'image que la société se fait des enseignantes ou des enseignants est négative.

À cette question, les futurs enseignants croient en majorité que l'image que la société se fait des enseignantes ou des enseignants est négative. Seulement trois répondants sont plutôt en désaccord avec cet énoncé.

Question 32 : J'ai le sentiment que je ressemble aux enseignantes ou aux enseignants du préscolaire et du primaire.

Cette question demandait aux finissants de se comparer aux enseignants du préscolaire et du primaire. Sur les vingt-deux répondants, quatorze affirment qu'ils ont le sentiment qu'ils ressemblent à ces enseignants. Les neuf autres sont plutôt en désaccord ou

tout à fait en désaccord. Ces neuf finissants considèrent qu'ils ne ressemblent pas vraiment aux enseignants du préscolaire et du primaire à ce stade-ci de leur cheminement professionnel.

Question 33 : Répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante ou de l'enseignant

Les réponses à cet énoncé sont assez claires. Les finissants considèrent, vingt et un sur vingt-deux, que de répondre aux demandes sociales fait partie des défis qu'un enseignant doit relever.

Question 34 : L'enseignement est une profession.

Encore une fois, cet énoncé amène des réponses très claires. Les finissants considèrent à 100% que l'enseignement est une profession. Sur les vingt-deux répondants, dix-huit sont tout à fait d'accord et les quatre autres sont plutôt d'accord avec le fait que l'enseignement est une profession.

Question 35 : J'ai l'impression que je diffère des enseignantes ou des enseignants au plan des connaissances.

Cette question amène des réactions partagées. Sur les vingt-deux finissants, neuf sont d'accord qu'ils diffèrent des enseignants au plan des connaissances à ce stade-ci de leur parcours professionnel. Par contre, treize sont en désaccord avec l'énoncé ce qui pourrait dire qu'ils considèrent qu'ils ressemblent aux autres enseignants.

Question 36 : J'ai l'impression que je diffère des enseignantes ou des enseignants au plan des capacités et des habiletés.

Toujours en se comparant aux autres enseignants, dix-sept futurs enseignants sur les vingt-deux répondants considèrent qu'ils ressemblent aux enseignants au plan des capacités et des habiletés. Les cinq autres sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec le fait qu'ils diffèrent des autres enseignants sur ce plan.

Question 37 : J'ai l'impression que je diffère des enseignantes ou des enseignants au plan des attitudes.

Pour ce qui est de se comparer au plan des attitudes, les réponses sont divisées en deux parties égales. La moitié des finissants ont l'impression de différer des enseignants au plan des attitudes tandis que l'autre moitié a l'impression qu'elle ressemble à ces mêmes enseignants.

Question 38 : J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes ou aux enseignants au plan des valeurs.

Toujours dans l'optique de la comparaison, les futurs enseignants considèrent en plus grande partie, soit dix-sept répondants, qu'ils ressemblent aux enseignants au plan des valeurs. Les cinq autres trouvent que leurs valeurs diffèrent de celles des enseignants.

Question 39 : J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes ou aux enseignants au plan des aspirations.

Finalement, à cette dernière question sur la perception des enseignants et de la profession, quinze finissants considèrent qu'ils ont les mêmes aspirations que les autres

enseignants tandis que sept répondants sont plutôt ou tout à fait en désaccord avec cette affirmation.

Pour conclure ce thème, la perception des enseignants et de la profession, il est possible de comprendre que les futurs enseignants croient que l'image que la société se fait des enseignants est négative. Ils reconnaissent l'importance de répondre aux demandes sociales et cela fait partie des défis qu'ils auront à relever au cours de leur carrière dans l'enseignement et ils croient à l'unanimité que l'enseignement est une profession. Pour ce qui est des questions qui leur ont permis de se comparer aux enseignants du préscolaire et du primaire, les réponses sont assez partagées sur le plan des connaissances et sur le plan des attitudes. Pour ce qui est des capacités, des habiletés, des valeurs et des aspirations, un plus grand nombre de finissants croient ressembler aux autres enseignants du préscolaire et du primaire. À la suite de l'analyse, nous pouvons retenir que les finissants ont une perception positive des enseignants, cependant, ils considèrent que la profession n'est pas reconnue à sa juste valeur par la société en général.

5.1.5. Les expériences

Tableau 5 : Tableau des fréquences : Les expériences

	Tout à fait d'accord (1)	Plutôt d'accord (2)	Plutôt en désaccord (3)	Tout à fait en désaccord (4)	Total
Question 41	12	7	3	0	22
Question 42	2	1	8	11	22
Question 43	16	6	0	0	22
Question 44	19	3	0	0	22
Question 45	1	7	0	14	22

Question 41 : Au cours de ma formation initiale, j'ai eu l'impression de consolider mes compétences professionnelles.

Au cours de leur formation initiale, les futurs enseignants, dix-sept, ont eu l'impression de consolider leurs compétences professionnelles. Les trois autres sont plutôt en désaccord avec cette affirmation.

Question 42 : Au cours de mes stages, je n'ai pas eu l'impression de consolider mes compétences professionnelles.

Cette question est sensiblement la même que la précédente sauf que nous voulons voir ce qui est des compétences professionnelles en cours de stage. Les réponses sont manifestement les mêmes. Sur les vingt-deux finissants, trois n'ont pas eu l'impression de consolider leurs compétences professionnelles contre dix-neuf qui considèrent que c'était le cas.

Question 43 : Le fait de faire de la suppléance permet d'acquérir une expérience pertinente.

À l'unanimité, les futurs enseignants considèrent que de faire de la suppléance est une opportunité d'acquérir une expérience pertinente.

Question 44 : Les expériences vécues dans les milieux de pratique lors des stages m'ont permis de mieux me connaître sur le plan professionnel.

Pareillement à la question précédente, les finissants ont répondu à l'unanimité. Les expériences vécues dans les milieux de pratique lors des stages leur ont permis de mieux se connaître sur le plan professionnel.

Question 45 : Les stages n'ont pas contribué à développer mon sentiment de fierté.

Les stages ont permis à quatorze futurs enseignants de développer leur sentiment de fierté. Huit répondants affirment que les stages ne les ont pas aidés à être fiers.

En général, les expériences vécues par les futurs enseignants amènent du positif dans le développement de leur identité professionnelle. Ils ont majoritairement développé leurs compétences professionnelles lors de la formation initiale et lors des stages et ces stages leur ont permis de développer leur sentiment de fierté. Finalement, à l'unanimité, faire de la suppléance leur permet d'acquérir une expérience pertinente. Les expériences vécues lors des stages leur ont permis de mieux se connaître sur le plan professionnel. En somme, les expériences sont très importantes pour l'identité professionnelle du futur enseignant.

5.2 ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS DANS LES JOURNAUX DE BORD ET LES ENTREVUES.

5.2.1. La perception de soi : La connaissance de soi

Aujourd'hui, est-ce que vous vous considérez comme une enseignante ?

Les commentaires des participantes sont partagés. Valérie² affirme qu'elle se considère comme une enseignante puisqu'elle a les capacités nécessaires et le talent pour enseigner. De plus, elle a obtenu son premier contrat environ six mois après avoir terminé ses études ce qu'elle considère comme une chance. Claudie, quant à elle, avoue se considérer comme une enseignante même si de son côté elle n'a pas eu la chance de pratiquer la profession. Elle affirme, elle aussi, posséder des capacités et les habiletés pour être une enseignante. Quant à Élise et Annie, même si elles ont terminé leurs études, le

² Un nom fictif a été donné aux participantes afin de conserver la confidentialité.

statut de suppléante occasionnelle ne leur permet pas de se voir comme étant des enseignantes. Élise affirme : « Une enseignante, ce n'est pas une personne vagabonde qui ne se retrouve jamais dans la même classe. Je ne me contenterai jamais de cela pour m'épanouir ! » Annie évolue lentement durant ses premiers mois dans l'enseignement. Dans son journal de bord, elle répond quatre fois à cette question et les quatre réponses montrent une évolution.

Première fois (semaine du 30 août au 6 septembre 2008) : « Même si j'ai terminé mes études, j'ai encore de la difficulté à me considérer comme une enseignante. J'ai plus de facilité à dévoiler que je suis une remplaçante qu'une enseignante. »

Deuxième fois (semaine du 26 octobre au 1er novembre 2008) : « Plus je travaille, plus je me sens à l'aise dans les écoles. Les enfants sont aussi de plus en plus habitués à me voir. Je me sens encore comme une remplaçante, mais une remplaçante qui fait partie de la vie des écoles. »

Troisième fois (semaine du 7 au 13 décembre 2008) : « Je me considère plus comme une enseignante que lorsque j'ai terminé en avril dernier. J'ai encore un peu de difficulté à croire que j'ai vraiment terminé mes études. C'est peut-être trop tôt pour me sentir une enseignante à temps plein. »

Quatrième fois (semaine du 18 au 24 janvier 2009) : « Je me considère plus comme une enseignante maintenant. Sûrement à cause du remplacement de 9 semaines que je fais. Par contre, la remplaçante va vite revenir lorsque je recommencerai à me promener d'une classe à l'autre ou encore d'une école à l'autre. »

Annie montre bien que la suppléance ne lui permet pas de dire qu'elle est une enseignante. Au moment de faire son remplacement à long terme, elle affirme clairement qu'elle se considère comme une enseignante. Par contre, au mois de mars, lors de l'entrevue, elle se voit de nouveau comme étant une suppléante. Elle répond : « Les enfants ne me considèrent pas comme une enseignante. Ils font la distinction entre une remplaçante et une enseignante même en remplacement à long terme ». Cette participante est le parfait

exemple des changements d'opinion qui peuvent survenir durant l'insertion professionnelle lorsque celle-ci s'effectue dans la précarité. Sur les quatre participantes, deux croient posséder ce qu'il faut pour être une enseignante ce qui leur permet d'affirmer qu'elles en sont une. Étant donné le rôle de suppléante qu'elles effectuent, les deux autres ne se considèrent pas comme étant des enseignantes.

Avez-vous le sentiment de vous connaître comme enseignante ?

Durant la période réservée à remplir le journal de bord, de septembre 2008 à janvier 2009, les participantes n'ont pas choisi de répondre à cette question. En entrevue, Valérie et Élise ont été capables de dire ce qu'elles veulent et ce qu'elles ne veulent pas. Elles croient que c'est dans l'action par le terrain qu'elles pourront vraiment mieux se connaître. Annie, trouve qu'elle commence tranquillement à se découvrir. Elle affirme : « à force de me faire trimballer d'un bord et de l'autre, c'est difficile de savoir exactement si je vais être réellement une bonne enseignante ». Pour elle, le fait d'effectuer de la suppléance ne contribue pas à l'aider à se connaître en tant qu'enseignante. Tandis que Claudie, qui n'a pas travaillé depuis la fin de ses études considère se connaître suffisamment et quel type d'enseignante elle veut être.

Est-ce que c'est difficile pour vous de vous décrire comme enseignante ?

Trois des participantes trouvent difficile de se décrire comme une enseignante. Valérie raconte dans son journal de bord : « Au cours des dernières semaines, je me suis énormément questionnée et remise en question alors c'est difficile pour moi actuellement de me décrire comme enseignante ». Durant l'entretien, elle arrive avec difficulté à dire qu'elle est capable d'aller chercher le côté affectif de l'élève et qu'elle pense être un peu sévère. Dans le même sens, Élise dit : « J'ai un peu de difficulté à me décrire comme une enseignante, car je ne pratique actuellement pas beaucoup la profession. Je ne peux être

certaine de rien tant que je ne le vis pas au quotidien ». La seule chose qu'elle arrive à dire pour se décrire c'est qu'elle est grandement centrée sur les élèves.

Annie aussi éprouve de la difficulté à se décrire parce qu'elle pense ne pas avoir assez travaillé, assez vécu d'expérience en enseignement pour être capable de bien le faire. En entrevue, elle a fait l'exercice de se comparer aux autres enseignants ce qui lui a permis de constater qu'elle se fait moins de souci et qu'elle est moins stressée qu'eux. Quant à Claudie, qui n'a pas encore exercé la profession, manifeste plus d'assurance en disant : « Ce n'est pas difficile. Je suis ouverte et flexible. Je peux m'adapter en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Je suis vraiment plus pour la différenciation des apprentissages même si ça demande plus de temps ». À ce stade dans leur insertion professionnelle, les nouvelles enseignantes, trois sur les quatre participantes, éprouvent une difficulté marquée à se décrire comme une enseignante. Elles croient que c'est particulièrement à cause du manque d'expérience et du travail précaire qu'elles effectuent.

Est-ce qu'actuellement, les valeurs que vous véhiculez comme enseignante sont claires pour vous ?

Pour les quatre nouvelles enseignantes, les valeurs leur paraissent plutôt claires. À l'unanimité, elles répondent favorablement à cette question. Les valeurs qui semblent être les plus importantes pour elles sont le respect, l'honnêteté, l'effort et l'écoute. Claudie affirme que les valeurs qu'elle préconise transparaissent dans sa manière d'être. Annie, quant à elle, considère qu'elle véhicule bien ses valeurs auprès des élèves. C'est en tenant compte de leurs valeurs que les participantes sont capables de déterminer ce qu'elles tolèrent et ce qu'elles ne tolèrent pas.

Possédez-vous les connaissances nécessaires pour être une enseignante efficace ?

Valérie a confiance en ses moyens et ses capacités lorsqu'elle se trouve devant un groupe d'élèves. Sa formation à l'université lui a permis d'aller chercher ce dont elle avait besoin. Elle nous dit en entrevue : « Il n'y a pas de recette magique quand tu enseignes. Tu agis en tenant compte de ce que tu es et de ce que tu sais. Tu vas chercher ce que tu as besoin et tu continues d'améliorer tes connaissances ». Élise et Claudie semblent moins confiantes que Valérie. Elles disent avoir des connaissances de base à la suite de leur formation, mais elles se sentent moins efficaces dans certaines matières surtout au troisième cycle. Par contre, elles savent quoi faire pour se perfectionner et approfondir les connaissances qu'elles possèdent surtout dans les matières comme les sciences ou l'univers social. Finalement, Annie croit en ses capacités de suppléante, mais pas en ses capacités d'enseignante. Elle affirme : « Je crois que j'ai les bonnes connaissances pour être une remplaçante efficace. Par contre, si demain on m'offrait un poste, je crois que je me sentirais dépourvue ». Elle ajoute qu'elle manque d'expérience et que même si elle possède plusieurs connaissances, être capable de les appliquer c'est autre chose.

Est-ce qu'actuellement c'est important pour vous d'avoir une image claire de qui vous êtes comme enseignante ?

Avoir une image claire de qui, elles sont comme enseignantes ne semble pas une préoccupation pour trois des participantes. Valérie ne croit pas que ce soit nécessaire pour elle d'avoir une image claire d'elle-même. Elle considère que c'est important de se questionner et de réfléchir à propos de ses actions, mais elle ne ressent pas le besoin que ce soit officiel. Pour Élise et Annie, l'image n'est pas claire. Élise se connaît en tant que personne et cela lui suffit. Tandis qu'Annie préfère ne pas le savoir vraiment puisque cela lui permet de se dépasser et de se renouveler constamment pour être meilleure. Finalement, pour Claudie, l'image de qui elle est comme enseignante semble être plus importante. Dans son journal de bord et dans l'entrevue effectuée, elle affirme :

L'image que j'ai de moi-même est assez claire, mais je me questionne beaucoup. Je crois qu'avoir une image plus claire me donnera plus confiance en moi et me fera davantage apprécier mon métier. Je pense que c'est important parce que dans ma situation, nous faisons de la suppléance et c'est même inévitable. Il ne faut surtout pas que j'oublie pourquoi j'ai choisi cette profession et pourquoi j'y tiens.

Lorsque vous pensez à vous comme enseignante, ressentez-vous un sentiment de fierté ?

La fierté est présente pour les quatre participantes, mais pour différentes raisons. D'abord, Valérie, est fière de ce qu'elle a accompli puisqu'elle sait que plusieurs personnes ne s'engageraient pas dans cette profession. Pour Élise, la fierté vient aussi de la profession qui lui permet de participer à l'évolution des enfants. Claudie est fière du rôle de l'enseignant auprès des élèves, dans leur vie et dans leur parcours scolaire. Elle affirme : « Ce n'est pas seulement en ce qui concerne les connaissances. Il faut les aider à se découvrir, à maîtriser une estime positive envers soi-même, à avoir confiance en eux et à développer des habiletés sociales ». Elle termine en disant que le rôle de l'enseignante est vraiment très important dans la vie des enfants. Finalement, Annie ressent de la fierté d'avoir passé au travers toutes ces années d'étude puisqu'au primaire elle était une élève en difficulté. Elle se sent alors très fière d'être maintenant une enseignante.

Est-ce que d'être enseignante vous permet d'être vous-même ?

Dans l'ensemble, les nouvelles enseignantes considèrent que l'enseignement leur permet d'être elles-mêmes. Élise a besoin de contact humain, d'interagir et d'aider et c'est l'enseignement qui lui permet cela. Annie est très positive, elle affirme : « Je me sens vraiment à ma place dans une classe. Je n'ai jamais eu l'impression d'être obligée de changer ma façon d'être pour avoir de bonnes relations avec les élèves et les autres enseignants ». Pour Claudie, dans le passé, elle a eu à développer des habiletés en gestion

de groupe. Étant une personne douce de nature, elle a eu dans certaines situations à voir que c'est nécessaire d'être ferme. Elle affirme se sentir maintenant à l'aise avec la gestion de la classe. Valérie est la moins certaine du groupe que l'enseignement lui permet d'être elle-même. Elle explique que les journées où elle reste à la maison parfois elle se questionne. Elle ajoute : «Cependant, c'est vraiment en étant devant les élèves, en interagissant avec eux que je m'aperçois que j'aime ce métier et que je me sens bien avec tout ce que cela comporte comme travail ». Malgré quelques questionnements lors des journées passées à la maison, Valérie affirme qu'elle peut être elle-même en enseignant.

Pour vous est-ce que être enseignante est un projet temporaire ou un projet de vie ?

Pour Valérie, cela ne semble pas clair encore. Dans son journal de bord, elle affirme clairement que l'enseignement est un projet de vie. Considérée comme une sans emploi, elle se console en se disant : « l'enseignement est un projet de vie, continuellement en progression et où il faut commencer en bas de l'échelle ». Au moment de l'entrevue, elle semble plus ambivalente. Elle nous dit ne pas être constante. Elle s'imagine maintenant que l'enseignement est peut-être un projet temporaire et elle a cette vision même quand ça va bien. Elle aimerait bien gérer une petite boutique de bijoux même si elle est bien en enseignement. Elle termine en disant : « C'est un projet à long terme, mais peut-être pas un projet de vie ». Élise est certaine que l'enseignement lui conviendra toute sa vie même si parfois c'est décourageant, elle ne se voit pas faire autre chose. Pour Claudie et Annie, l'enseignement est certainement un projet de vie. Par contre, elles ne peuvent être certaines que leur carrière sera toujours au primaire. Claudie, effectue actuellement des études à la maîtrise, et elle vise poursuivre au doctorat ainsi, elle ne sait pas si elle sera enseignante au primaire toute sa vie. Annie, quant à elle, sait aussi que l'enseignement fera partie de sa vie. Elle ne peut affirmer que ce sera au primaire, mais enseigner la passionne vraiment. Elle vise, peut-être enseigner, au Cégep puisqu'elle possède une formation en technique en

garderie. Donc, son baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire lui permettrait d'enseigner aux futures techniciennes en garderie.

Est-ce que d'être une enseignante c'est primordial pour vous ?

Chez la moitié des participantes, c'est-à-dire deux sur quatre, l'enseignement est primordial. Pour Élise, être enseignante semble la seule carrière qu'elle désire exercer. Elle affirme : « Si on me disait que je ne peux pas être enseignante, je ne serais pas heureuse ». Elle ajoute :

Par contre, je suis consciente que je dois m'épanouir de manière différente pour quelque temps. Je suis parfaitement consciente qu'être une enseignante c'est un projet qui s'échelonne sur plusieurs années. Je n'ai pas l'impression de m'épanouir comme enseignante lorsque je fais de la suppléance occasionnelle.

Élise, qui voit l'enseignement comme étant la carrière qui lui permettra de s'épanouir, considère qu'en faisant de la suppléance elle n'arrivera pas à se réaliser parfaitement. Pour Claudie, qui ne travaille pas encore, elle a toujours la flamme qui l'anime. Elle désire être une enseignante puisqu'elle a envie de transmettre aux élèves des valeurs et ainsi les accompagner dans leur cheminement scolaire. Elle croit que d'être une enseignante, malgré le lot de surprises et d'incertitudes que la carrière comporte, enrichira beaucoup sa vie. Finalement, Valérie et Annie ne ressentent pas que l'enseignement est primordial pour elles. Elles ne croient pas que d'être une enseignante est la seule direction que leur carrière peut prendre.

Actuellement, je considère posséder les compétences nécessaires pour être une enseignante efficace.

À cette question, les nouvelles enseignantes sont très confiantes. Même si les compétences en enseignement sont encore à consolider et à développer, elles considèrent qu'elles possèdent la base pour bien enseigner. Valérie résume bien l'opinion des quatre participantes de la façon suivante :

Même si je m'adapte constamment à différentes situations et qu'il n'est pas toujours évident pour moi d'exercer cette profession, je crois avoir tous les atouts nécessaires afin de remplir le mandat qui m'est confié. Quand tu enseignes et que tu te sens à l'aise, probablement que c'est parce que tu possèdes les compétences nécessaires.

Je sais qu'en enseignement il y a des interventions ou des gestes que je devrai poser qui ne correspondent pas à la personne que je suis.

Cet énoncé permet aux nouvelles enseignantes de se questionner sur les interventions qu'elles devront poser et qui peuvent aller à l'encontre de ce qu'elles sont. Elles font surtout référence à la discipline. Valérie affirme : « J'ai l'impression que pour se faire respecter par les élèves dans le milieu où j'enseigne, il faut avoir l'air bête. Je trouve dommage de me retenir de sourire et de faire des blagues ». Pour elle, avoir recourt à l'humour devient impossible dans certains milieux ce qui ne lui permet pas d'être elle-même. Élise et Annie font davantage référence aux systèmes d'émulation rencontrés en suppléance. Pour elles, les gestes qu'elles doivent poser en suppléance vont à l'encontre de qui elles sont. Elles considèrent devoir utiliser les systèmes d'émulation et les fonctionnements mis en place par les enseignantes qu'elles remplacent. Finalement, Claudie avoue avoir eu à changer dans le passé. De nature douce et sensible, elle a du faire face à la discipline. Maintenant, même si ce n'est pas vraiment la personne qu'elle est, elle doit faire preuve d'autorité et de fermeté en classe. Elle termine en disant : « Au fond de

moi-même, je ne suis pas une personne autoritaire, mais j'ai appris à le devenir lorsque cela est nécessaire ».

5.2.2. La perception de soi : Les interactions

Est-ce que dans vos premiers mois dans l'enseignement des personnes ont joué un rôle important dans l'idée que vous vous faites de vous comme enseignante ?

Lorsque les nouvelles enseignantes nous parlent des interactions qui ont joué un rôle important dans l'idée qu'elles se font d'elles comme enseignante, elles font surtout référence à leurs stages. Les enseignantes associées sont les premières personnes qui jouent un rôle positif ou négatif dans l'idée que les futures enseignantes se font d'elles-mêmes. Claudie résume bien l'opinion des participantes en disant : « J'ai vécu des situations plaisantes et valorisantes, mais j'en ai aussi vécu d'autres très difficiles durant mes stages. Les enseignantes associées m'ont aidé à définir plus clairement qu'elle style d'enseignante je veux être ». Valérie fait également référence aux enseignantes qu'elle a eues au primaire. Elle se rappelle différents événements et ces réflexions l'aident à se faire une banque d'informations ou d'actions utiles. Finalement, Annie termine en soulignant :

Je pense que lorsqu'on débute dans l'enseignement chaque personne que l'on côtoie joue un rôle dans la perception que l'on se fait de nous en tant qu'enseignante. Ces personnes peuvent jouer un rôle positif ou encore négatif et cela modifie notre perception de nous-mêmes.

Selon elle, peu importe la personne rencontrée en milieu scolaire, elle peut avoir une influence sur l'idée qu'elle se fait d'elle comme enseignante. Elle nous parle aussi de la technicienne en éducation spécialisée qui travaille avec elle et qui l'encourage grandement ce qui lui permet de garder une plus grande confiance en elle et de se sentir comme une enseignante.

Est-ce que vos relations avec les enseignantes et les enseignants ont joué un rôle important dans l'idée que vous vous faites de vous comme enseignante ?

Les participantes font référence à différents types d'enseignantes en répondant à cette question. Commençons par Valérie. Elle pense, entre autres, aux enseignantes qu'elle a côtoyées en tant qu'élève. Elle affirme : « Elles m'ont permis d'être, qui je suis actuellement. Parfois, lorsque je dois gérer différentes situations, je me demande ce qu'elles auraient fait et cela me donne des idées pour intervenir ». De plus, les autres enseignantes qu'elle côtoie dans le milieu de pratique lui permettent de se sentir rassurée. Elle constate également que les autres enseignantes de son milieu vivent les mêmes réalités. Elle ajoute : « Il arrive parfois que je me sente un peu prise au dépourvu et dans ces situations, il y a toujours une enseignante qui me communique un commentaire positif sur ce que j'ai accompli ». Pour elle, cela lui permet de passer au-delà des obstacles qu'elle rencontre et de l'aider à affronter les prochains. Pour Valérie, les enseignantes qui jouent le rôle le plus important dans l'idée qu'elle se fait d'elle-même comme enseignante sont celles qui sont présentes dans sa famille. Ayant beaucoup de personnes qui travaillent dans ce domaine dans sa famille, elle considère que ces relations l'ont grandement aidé à avoir une image plus claire d'elle-même en tant que professionnelle de l'enseignement. Elle avoue actuellement se questionner sur la profession et ce sont les enseignantes qui font partie de sa famille qui l'aide à clarifier et à dédramatiser les situations. Elle termine en disant se sentir moins seule avec l'aide de ces personnes. Élise répond que les enseignantes qui lui ont permis de se faire une meilleure idée des gestes à poser avec lesquels elle se sent à l'aise sont surtout les enseignantes rencontrées en stage. Par contre, depuis son insertion professionnelle, elle ajoute :

C'est en travaillant avec d'autres enseignantes que je me suis rendue compte de qui j'étais comme personne en enseignement. Des relations entre enseignantes permettent de dresser un certain tableau de comparaison et celles-ci nous

permettent de garder la flamme. Il faut essentiellement avoir des relations enrichissantes.

Pour Élise, ça semble essentiel d'entretenir des relations fructueuses avec les enseignantes qu'elle côtoie. Dans le même sens, Claudie croit que : « d'entretenir des relations respectueuses et constructives avec d'autres enseignantes, aident à définir le type d'enseignante que je suis ou que j'aimerais devenir ». Elle termine en disant qu'elle a eu des relations plus enrichissantes que d'autres et qu'elle a toujours appris par ces rencontres. Pour Annie, des petits gestes simples venant des autres enseignantes lui permettent de se considérer comme étant un membre du personnel. Par exemple, recevoir une invitation pour participer à la fête de Noël d'une école où tu ne fais que de la suppléance, c'est un geste, qui a permis à Annie de se sentir intégrée dans l'équipe.

Est-ce que les interactions avec les enseignantes et les enseignants ont contribué à ce que vous ayez une image claire de vous comme enseignante ?

Les commentaires à cette question sont étroitement liés à la question précédente. Voici, tout de même, quelques affirmations des participantes.

Lors des situations difficiles, je crois qu'il est nécessaire pour les jeunes enseignants d'en parler avec les autres enseignants sur place pour tenter de trouver des solutions, des manières de procéder pour que cela ne se reproduise plus. Parler de nos expériences négatives ne va pas nous déterminer comme étant des enseignantes qui ne sont pas capables de gérer une classe. Valérie

Durant mes stages, j'ai eu la chance d'avoir des enseignantes associées dont la personnalité, les croyances et le mode de fonctionnement étaient différents. Elles ont toutes contribué à éclaircir le type d'enseignante que je veux devenir. Selon moi, la suppléance offre des opportunités de rencontrer des enseignantes et de travailler dans des milieux différents, ces expériences m'aident à mieux me définir comme enseignante. Claudie

Depuis que j'ai commencé à faire du remplacement, j'ai discuté avec des enseignants de différents cycles. Ces échanges m'ont permis de savoir un peu plus clairement ce que moi j'aimerais faire lorsque j'aurai un contrat. Par ces échanges, je peux également confirmer si je vais dans la bonne direction. Annie

En somme, selon les nouvelles enseignantes, les interactions avec les autres collègues du milieu sont enrichissantes et aidantes pour le développement de leur image. C'est en parlant avec eux qu'elles clarifient leur représentation d'elles-mêmes. La comparaison et les questionnements sont des éléments clés qui contribuent à mettre en lumière leur identité professionnelle.

Est-ce que vos relations avec les élèves ont joué un rôle important dans l'idée que vous vous faites de vous comme enseignante ?

Après avoir abordé les relations et les interactions avec les autres enseignants, voyons comment les relations avec les élèves jouent un rôle sur l'idée que les participantes se font d'elles comme enseignantes. Valérie note dans son journal de bord que lorsque nous sommes en situation de suppléance, c'est une relation très différente que nous développons avec les élèves. Durant une semaine, elle a fait une journée et demie de suppléance dans la même classe. Cela lui a permis de connaître une autre dynamique de gestion que ce qu'elle a connue auparavant. Elle avoue que cela lui a permis de voir plus positivement la profession. Finalement, dans son entrevue, elle nous dit que les relations avec les élèves lui ont permis d'éprouver ses limites et de voir devant quelle situation elle est plus à l'aise. Pour Élise, les relations avec les élèves sont très enrichissantes. Elle le prouve en précisant :

Interagir avec eux cela nous permet de voir ce que nous tolérons ou non. Les élèves nous aident à nous rendre compte de beaucoup de choses. Les commentaires reçus des élèves m'ont fait réaliser bien des choses. Entre autres, je

sais que je suis une enseignante à l'écoute et qui tient compte des idées formulées par les élèves.

Pour elle, les commentaires des élèves lui permettent de décrire comment elle se perçoit comme enseignante. Claudie, quant à elle, affirme que les relations avec les élèves ont été plus enrichissantes que celles avec les autres enseignants. Elle précise :

J'ai vécu avec des élèves des situations plus difficiles et je dirais que l'on apprend beaucoup de ces expériences. Les diverses situations que j'ai vécues avec des élèves m'ont amenée à mieux définir l'enseignante que je souhaite devenir. Des réflexions sur ma vision de l'éducation, mon rôle en tant qu'enseignante, l'environnement de la classe dans lequel je souhaite vivre avec les élèves et surtout je considère important que les élèves apprennent avec moi. Cela m'a aidée à mieux me situer en tant qu'enseignante sur les plans de la théorie et de la pratique

Ces expériences antérieures ont permis à Claudie de devenir l'enseignante qu'elle désire être. Elle souhaite que ces relations futures avec les élèves soient plus positives que ce qu'elle a vécu jusqu'à présent. Elle fait surtout référence à son stage IV qui pour elle semble avoir été difficile. Pour Annie, les relations qu'elle développe actuellement en suppléance, lui permettent de clarifier l'idée qu'elle se fait d'elle comme enseignante. Les élèves lui montrent souvent qu'ils sont contents de la voir même si elle ne fait pas de remplacement dans leur classe. Plus elle travaille, plus elle développe une belle relation avec les élèves qu'elle côtoie. Elle est contente de voir qu'elle compte pour eux, malgré son statut de suppléante. Elle va commencer bientôt un remplacement de deux mois, elle affirme que les premières journées, elle les consacrera à développer une relation de respect et de confiance avec les élèves. Pour les quatre participantes, il est évident qu'elles trouvent enrichissantes et valorisantes les relations entretenues avec les élèves qu'elles rencontrent. Elles permettent de les aider à développer leur identité professionnelle même si elles font de la suppléance à la journée.

5.2.3. La perception de soi : Les questionnements

Vous est-il arrivé, lors de vos premières expériences en enseignement, de remettre en question votre décision de devenir enseignante ?

Les participantes ont pour la plupart déjà connu des moments de remise en question. Commençons avec Valérie qui avoue se remettre en question, mais n'arrive pas à se convaincre qu'elle pourrait faire autre chose dans sa vie. Dans son journal de bord, elle nous parle d'une certaine journée de suppléance.

J'ai connu une journée assez particulière cette semaine. À la fin de la journée, j'étais complètement découragée. C'était un contexte qui, heureusement, sort un peu de l'ordinaire. Aucune structure, aucune routine établie, aucune règle de vie respectée ou presque ; l'enfer ! Je n'avais jamais vécu ce genre de situation auparavant et, effectivement, je me suis demandée si c'était ce que je voulais vivre pendant 35 ans. Certains le font alors qu'ils sont encore à l'université, d'autres le font, comme moi, une fois rendu sur le marché du travail !

Pour Valérie, les remises en question sont présentes depuis son entrée dans la profession en tant qu'enseignante. Elle termine en disant qu'il y a des jours où ça ira mal et d'autres où ça ira bien. Elle reste donc positive tout en vivant les nouvelles réalités du milieu parfois difficiles. Élise, quant à elle, avoue qu'il lui arrive de se questionner lorsqu'elle voit des situations impossibles autour d'elle. De plus, lors de certaines journées de suppléance, il lui est arrivé de remettre en question son choix de carrière. La principale raison est le manque de savoir-vivre de certains élèves. Dans son journal de bord, elle souligne :

Il m'est arrivé de remettre en question ma décision. Je suis découragée à l'idée d'avoir fait six ans d'études postsecondaires, d'avoir plusieurs milliers de dollars à rembourser et de n'avoir aucun emploi stable. En sortant de l'université, on s'attend à avoir un emploi ou du moins travailler de manière à vivre plus aisément

que lorsque nous sommes étudiantes. En fait, je suis disponible tous les jours de la semaine et je n'ai pas réussi à faire plus de deux demi-journées de suppléance par semaine.

Élise est le parfait exemple de la nouvelle enseignante qui ne peut s'épanouir pleinement dans sa profession. Ce manque de travail l'amène à se questionner et à se demander si vraiment elle désire poursuivre dans l'enseignement. Claudie, qui n'a pas encore travaillé officiellement en tant qu'enseignante nous ramène à ses expériences de stage. Durant son dernier stage, elle avoue s'être demandée si elle était à sa place. Elle a pensé devoir abandonner, mais par conviction elle a poursuivi et finalement elle s'est aperçue qu'elle n'était pas à l'aise avec certaines choses qu'elle rencontre dans le milieu de pratique. Actuellement, elle poursuit ses études à la maîtrise pour s'ouvrir d'autres portes dans le domaine de l'éducation. Elle termine en disant : « Pour moi, c'est important d'avoir étudié dans un domaine et d'y travailler ». Finalement, Annie affirme :

Mes premières expériences en enseignement m'ont plutôt confirmé que j'avais pris la bonne décision et que je suis à ma place dans l'enseignement. Même s'il y a des journées plus difficiles, je ne me décourage jamais et j'aime toujours autant enseigner.

Annie est l'exemple de l'enseignante qui voit tout positivement et qui ne se remet pas en question facilement. En somme, trois des participantes avouent s'être remises en question durant les expériences en enseignement qu'elles possèdent.

Est-ce que votre image de vous comme enseignante est la même que vous aviez à la fin de vos études ?

Pour la moitié des enseignantes, l'image est restée la même qu'à la fin de leurs études en enseignement. C'est le cas pour Annie qui considère ne pas posséder assez d'expérience

professionnelle pour que cette image change. Élise a elle aussi l'impression que son image n'a pas changée beaucoup. Les deux autres participantes ont observé certaines modifications depuis la fin du baccalauréat. Claudie, qui a entrepris une maîtrise en éducation, précise que cela lui a permis de mieux se définir en tant qu'enseignante en s'appuyant sur des théories de l'éducation. Depuis, elle constate que le changement s'est produit après son dernier stage. Elle a eu beaucoup de remises en question ce qui lui a permis d'avoir une image plus claire aujourd'hui comparativement à celle qu'elle avait à la fin de ses études.

Valérie nous offre un questionnement riche lorsqu'elle se demande : « Je ne sais pas. Serait-ce que je ne me suis pas assez questionnée lors de ma formation ou serait-ce que la formation que j'ai reçue est « rose bonbon » et n'est pas vraiment adaptée à la réalité de certaines écoles ? ». Elle se sent fâchée de ne pas avoir été mise au courant dès le début des obstacles possibles dans l'enseignement. Pour elle, la formation initiale ne permet pas aux futurs enseignants de savoir vraiment ce qui les attend en enseignement. Elle ne sent pas que les cours préparent suffisamment les étudiants à être confrontés à la réalité des milieux scolaires.

Au cours de vos premières expériences, avez-vous eu le sentiment que l'enseignement vous convenait plus ou moins ?

À cette question, Valérie nous démontre qu'elle est en contradiction avec ses propres paroles. Dans son journal de bord, elle souligne qu'elle s'est beaucoup questionnée et qu'elle assume ses choix. Elle ajoute que ces questionnements doivent être dus au fait qu'elle n'a jamais eu sa propre classe donc elle trouve difficile de dire avec certitude que ce métier lui convient parfaitement. En entrevue, ses propos sont contradictoires. Elle dit clairement : « Non, j'ai toujours pensé que j'étais capable de le faire. Cela me convient et j'aime ce que ça m'apporte ». Elle donne l'exemple que lors de l'insertion professionnelle, les enseignantes peuvent passer par une gamme d'opinions et de questionnements ce qui les

amène à mettre en doute leurs propres paroles. Élise remet parfois en doute ses capacités lorsqu'il lui arrive des pépins qu'elle n'arrive pas à régler. Pour Claudie, c'est lors des stages qu'elle s'est remise en question. Elle avoue s'être rapidement désillusionnée du rôle de l'enseignante qui doit souvent plus jouer à la « police » que d'enseigner. Elle nous dit : « J'ai vécu plusieurs expériences difficiles où j'ai eu à mettre de côté une partie de moi-même. Je crois que lorsqu'on est en processus d'apprentissage, ces situations surviennent dans tous les métiers ». Certaines difficultés rencontrées l'ont amené à remettre en question son choix de carrière et à développer certaines habiletés afin de se sentir mieux avec la profession. Dans son cas, c'est en stage que les remises en question sont apparues. N'ayant pas fait de suppléance depuis la fin de ses études, elle ne peut pas nous dire si ses premières expériences en tant qu'enseignante lui ont donné le sentiment que la profession lui convenait plus ou moins. Finalement, Annie trouve toujours que l'enseignement lui convient. Par contre, elle avoue que ses premières expériences lui ont permis de se rendre compte qu'elle est plus à l'aise avec les élèves de 2^e et de 3^e cycles.

Durant vos premières expériences, vous est-il arrivé de penser abandonner l'enseignement ?

À cette question, les nouvelles enseignantes sont unanimes. Elles n'ont pas pensé quitter la profession à la suite de leurs premières expériences. Élise dit : « Si c'est arrivé, c'est quelques secondes par moment de découragement, mais pas sérieusement ». Claudie, quant à elle, a vécu ce questionnement en stage et Annie lors de certains cours à l'université. Pour Valérie, abandonner n'a jamais été pensé sérieusement. En somme, depuis l'insertion professionnelle des quatre participantes, aucun souhait d'abandon majeur n'a été remarqué.

Vous arrive-t-il d'être découragée devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement ?

Plusieurs facteurs créent le découragement. D'abord, Valérie se sent découragée lorsqu'elle entend des parents parler négativement des enseignants à l'épicerie, lorsqu'elle écoute des reportages à la télévision ou lorsqu'elle assiste à un plan d'intervention où plusieurs personnes tentent de trouver des solutions pour un seul enfant. Ces moments qui surviennent quotidiennement viennent alourdir la profession. Élise, quant à elle, se sent accablée lorsqu'elle voit le nombre d'enseignants qui n'ont pas de poste ou de contrat. Elle dit en entrevue : « Le temps que cela prend avant de pouvoir obtenir un contrat c'est très décourageant. Faire autant d'études et ne pas être capable de travailler dans le domaine pour lequel j'ai été formée, je trouve cela difficile à accepter ». C'est la même chose pour Annie qui nous avoue :

Avant de commencer à faire du remplacement, j'étais un peu découragée par rapport aux possibilités d'emploi. Je ne voyais jamais le jour où j'allais avoir un contrat ou un poste. Il y a des enseignants qui ont une trentaine d'années et qui viennent d'avoir un poste. Je me dis que j'ai du chemin à faire avant d'y arriver.

Pour ces deux participantes, les faibles possibilités d'emploi représentent la principale cause de leur découragement. Elles aimeraient pouvoir travailler à temps plein dans un domaine qu'elles apprécient, mais pour l'instant elles doivent se contenter de quelques journées de suppléance. En ce qui concerne Claudie, elle est consciente et moins découragée. Elle nous dit :

Je ne suis pas découragée, je suis consciente. Je suis consciente qu'il y a des obstacles et des difficultés. Je sais qu'il manque de ressource dans les écoles. Je sais que ce n'est pas un métier facile, qu'il s'agit d'un travail exigeant, que c'est un métier qui demande un sérieux engagement et beaucoup de temps. C'est un beau métier, mais il est captivant.

N'ayant pas encore réalisé une journée de suppléance depuis son insertion professionnelle, Claudie termine en nous expliquant que ses aspirations sont peut-être idéalistes et que dans la monde actuel de l'éducation elle ne pourra pas les atteindre. Elle croit qu'une fois qu'elle commencera à travailler ses idéologies perdront peut-être de la valeur.

Avez-vous la certitude que vous serez enseignante toute votre vie ?

L'enseignement semble la voie à prendre pour les participantes. Par contre, l'enseignement au primaire n'est pas la seule opportunité pour Claudie et Annie. Claudie vise être professeure à l'université puisqu'elle poursuit ses études à la maîtrise et envisage le doctorat. Pour Annie, c'est l'enseignement au Cégep en technique d'éducation à l'enfance qui semble être le changement qu'elle pourrait décider de faire si un jour elle se sent épuisée par l'enseignement au primaire. Pour ces deux participantes, le domaine de l'enseignement fera toujours partie de leur vie. Valérie nous explique que pour elle l'enseignement est un projet à long terme, mais peut-être pas un projet de vie. Elle ne veut pas fermer la porte à d'autres opportunités qui pourraient s'offrir à elle. Élise croit depuis qu'elle est toute jeune que d'être une enseignante est la seule carrière qu'elle puisse exercer. Pour l'instant, elle continue de croire en la passion qui l'habite, qu'elle sera enseignante toute sa vie. Par contre, elle termine en nous disant que personne ne connaît l'avenir. En somme, aucune participante n'a pu affirmer avoir la certitude que l'enseignement au primaire sera l'unique métier qu'elle exercera. Par contre, il semble évident que le domaine de l'éducation les passionne.

5.2.4. La perception de la profession enseignante : La perception des enseignants et de la profession

Croyez-vous que l'enseignement est une profession ?

L'enseignement est une profession selon ces enseignantes. Pour Valérie, c'est aussi une vocation. Elle croit que cela prend plus que des connaissances pour être enseignante ça prend aussi la passion. Pour ajouter à cela, Élise considère que le jugement professionnel est obligatoire dans la prise de décision ce qui justifie que l'enseignement est une profession. Elle énonce dans son journal de bord :

Nous devons être capables de justifier nos décisions, nous devons décider des interventions adéquates, nous avons des droits et des responsabilités, nous devons être des modèles pour la société et nous devons recourir à notre jugement et ainsi agir en professionnel de l'enseignement.

Pour Claudie, l'enseignement est également une profession. Elle l'explique de cette façon :

Je considère que l'enseignement est une profession, même une vocation, car cela exige beaucoup d'attention et de dévouement. L'enseignement est une profession très importante, car nos paroles et nos gestes peuvent affecter positivement ou négativement nos élèves. Cette profession exige plusieurs habiletés de la part de l'enseignant : adaptabilité, jugement critique, retour réflexif, engagement, organisation, créativité et observation.

Les nouvelles enseignantes considèrent, sans contredit, l'enseignement comme étant une profession à part entière. Les nombreuses responsabilités ainsi que le caractère vocationnel de ce métier leur permettent d'appuyer cette opinion.

Est-ce que de répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante et de l'enseignant ?

Les participantes à l'étude font surtout référence aux parents en ce qui a trait aux demandes sociales. Selon Valérie, les parents se soucient de l'éducation de leurs enfants et parfois ils ne sont pas capables de se mettre dans « la peau » de l'enseignant. Claudie ajoute à ce commentaire qu'il faut en tout temps être capable de justifier nos interventions auprès des parents ce qui devient une demande sociale de taille. Pour Élise, les demandes sociales proviennent surtout du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du Programme de formation. Valérie, qui commence un contrat à 50% dans une classe, considère que les élèves s'attendent à ce que la nouvelle enseignante soit identique à celle qu'ils côtoient depuis le début de l'année. Ces attentes sont pour elle une demande sociale provenant des élèves. Finalement, former les futurs citoyens est pour Annie, la principale requête de la société. En somme, les nouvelles enseignantes sont d'avis pour dire que les demandes sociales, aussi variées qu'elles le sont, font partie des défis de l'enseignante et de l'enseignant.

Est-ce que l'image que la société se fait des enseignantes et des enseignants est négative ?

Les enseignantes nouvellement diplômées trouvent que la société a souvent la critique facile auprès des enseignants. Élise dit : « Je pense que c'est facile de critiquer contre les enseignants parce que justement nous formons les enfants à devenir de bons citoyens ». Elle ajoute dans son journal de bord que c'est difficile de voir que dans les émissions d'opinions les enseignants sont souvent perçus comme des lâches. Annie possède sensiblement le même avis en écrivant : « J'ai toujours cette impression que les gens s'imaginent qu'être enseignant c'est une partie de plaisir et que tout le monde peut-être un enseignant meilleur que n'importe qui. Les gens ont la critique facile et cela est désolant ». Pour Valérie, l'opinion publique n'est pas aussi négative. Elle le montre en énonçant : «

J'ai beaucoup moins cette impression depuis que j'ai terminé l'université et que j'ai plongé dans le milieu de l'enseignement. Il va toujours avoir des parents mécontents, mais il y a aussi des parents-collaborateurs ». Finalement, Claudie est plus ambivalente. Elle nous fait part de ce qu'elle entend parfois dans les nouvelles, mais elle n'est pas prête à dire qu'il n'y a que du négatif dans les propos qui sont communiqués.

Avez-vous l'impression que vous différez des enseignantes ou des enseignants au plan des connaissances ?

Les nouvelles enseignantes possèdent majoritairement la même opinion sur cette impression d'être différentes des autres enseignants au plan des connaissances. Élise, qui se compare aux enseignantes expérimentées, considère que ses connaissances ne sont pas à la hauteur des leurs. Elle dit même avoir des lacunes en ce qui concerne ses connaissances dans certaines matières. Elle termine en disant qu'une bonne enseignante saura où aller chercher l'information pour donner sa leçon et c'est important pour elle. Dans le même sens, Claudie croit que chaque personne possède un bagage de connaissances personnel qu'elle a acquis au fil de ses expériences. Donc, c'est au cours de sa carrière que l'éventail de connaissances devient riche et vaste. Annie, comme les deux autres, pense qu'elle diffère des autres enseignants puisque la plupart d'entre eux ont beaucoup plus d'expérience qu'elle donc plus de connaissances. Finalement, Valérie est la seule qui se perçoit égale aux autres enseignantes d'expérience. Elle le dit clairement : « Je ne suis pas pire qu'une autre. Je suis capable de me débrouiller et de trouver les ressources nécessaires pour mener à bien le travail que je dois accomplir ».

Avez-vous l'impression que vous différez des enseignantes ou des enseignants au plan des attitudes ?

Les attitudes des autres enseignants ne semblent pas ressembler à celles des répondantes. D'abord, Valérie raconte que c'est lorsqu'elle voit d'autres enseignants dans l'action qu'elle se dit qu'elle n'agirait jamais de cette manière. C'est en observant qu'elle peut se comparer et affirmer qu'elle n'est pas toujours comme les autres. Élise, croit également être différente des enseignants au plan des attitudes, elle s'aperçoit que plusieurs enseignants laissent de côté l'aspect humain et pour elle cet aspect est important. Pour Claudie, son attitude dynamique, ouverte et flexible sont, selon elle, des qualités qui la distinguent des autres. Elle souligne dans son journal de bord : « J'ai très peu rencontré d'enseignantes qui partageaient cette même attitude ». Finalement, Annie aussi se croit différente. Son sens de l'humour, sa patience et son attitude ouverte font d'elle une enseignante moins stressée que les autres enseignantes qui sont plus âgées. En somme, les nouvelles enseignantes semblent posséder des qualités et des attitudes qui les différencient des autres enseignantes. Elles croient fermement être différentes par leur ouverture, leur patience et leur côté humain.

Avez-vous l'impression que vous ressemblez aux enseignantes et aux enseignants au plan des valeurs ?

Malgré les différences entre les enseignants, les nouvelles enseignantes croient qu'elles possèdent sensiblement les mêmes valeurs. Valérie énonce que tous ont le même objectif en tête ; faire de leurs élèves des citoyens respectueux. Pour elle, les deux valeurs que la majorité des enseignants possèdent sont le respect et le souci du travail bien fait. Élise énonce aussi le respect en ajoutant l'écoute et la persévérance. Claudie pense davantage à l'éducation des jeunes et leur sécurité. Selon elle, lorsque nous choisissons l'enseignement comme profession, nécessairement nous nous soucions des autres et nous privilégions des valeurs humaines comme le partage, le respect et la justice. Finalement,

dans le même sens, Annie énonce les valeurs qu'elle met en pratique : le respect et l'honnêteté. Elle a remarqué que ce sont des valeurs importantes pour la plupart des enseignants. En somme, les quatre participantes sont d'avis que les valeurs que les enseignants préconisent tournent autour d'un même axe soit des valeurs qui permettent aux enfants de bien vivre en société.

Avez-vous l'impression que vous ressemblez aux enseignantes et aux enseignants au plan des aspirations ?

À cette question, il n'y a que Claudie qui croit qu'elle possède une aspiration commune aux autres enseignants, c'est-à-dire, la réussite des enfants. Pour les trois autres participantes, elles croient être différentes des autres enseignantes au plan des aspirations. Valérie évoque cette différence en disant qu'elle ne vit pas que pour l'enseignement elle a d'autres projets de vie. Pour Élise, étant donné qu'elle n'est pas responsable d'un groupe d'élèves c'est-à-dire qu'elle n'a pas une classe, elle croit ne pas avoir les mêmes aspirations. Elle croit que ses aspirations changeront peut-être lorsqu'elle aura sa propre classe et ainsi elle pourra dire qu'elle possède les mêmes aspirations ou non que les autres enseignants. Finalement, Annie, qui a toujours besoin d'un petit défi, dit que lorsqu'elle ne voudra plus enseigner aux élèves du préscolaire et du primaire elle ira travailler avec des étudiants du Cégep ou dans d'autres pays. Elle aimerait beaucoup connaître d'autres formes d'enseignement.

Avez-vous le sentiment que vous ressemblez aux enseignantes et aux enseignants du préscolaire et du primaire ?

Les participantes à la recherche croient que généralement elles ressemblent aux autres enseignants du préscolaire et du primaire. Valérie le pense surtout parce qu'elle se sent à sa place parmi les enseignants. Élise juge que chaque être humain est différent, mais malgré

cela, elle n'a pas l'impression d'être différente dans sa façon d'être et dans ses manières d'agir. Claudie, quant à elle, possède deux opinions sur ce sujet. D'abord, elle croit que tous les enseignants ont le même point en commun : la réussite des élèves sur le plan scolaire et personnel. D'un autre côté, elle se trouve différente lorsqu'elle se compare aux enseignants qui sont trop attachés au matériel didactique. Selon elle, elle fait partie des enseignantes plus ouvertes et dynamiques qui sont prêtes à donner un rôle à l'élève et à partager avec les collègues. Finalement, Annie nous dit : « J'ai beaucoup plus l'impression que je ressemble aux autres suppléants qu'aux enseignants. Peut-être à cause de notre façon d'enseigner, de voir les choses ou d'interagir avec les enfants ». Elle fait énormément la distinction entre l'enseignant et le suppléant. En somme, les nouvelles enseignantes trouvent quelques différences sans toutefois considérer être totalement différentes des autres enseignantes.

Avez-vous l'impression que vous différez des enseignantes et des enseignants au plan des capacités et des habiletés ?

Les enseignantes sont très confiantes en ce qui a trait aux capacités et aux habiletés. Pour Valérie, l'important est de croire en ses capacités et en ses habiletés. Dernièrement, elle a obtenu un contrat en anglais et dans son journal de bord elle écrit : « C'est tout un défi puisque je ne connais pas le programme. J'ai rencontré l'enseignante et je compte beaucoup sur son aide et sa disponibilité, car je ne me sens pas aussi compétente qu'elle ». Valérie est l'exemple parfait de plusieurs enseignantes nouvellement diplômées qui pour avoir du travail acceptent des contrats qui ne sont pas nécessairement dans leur champ d'étude. À ce moment, elles se sentent moins compétentes n'ayant pas reçu la formation adéquate pour ce type d'emploi. Pour les trois autres participantes, elles se sentent au même « stade » que les autres enseignants. Elles considèrent être capables de s'adapter et se sentir semblables malgré le manque d'expérience.

5.2.5. La perception de la profession : L'expérience

Durant vos premières expériences en enseignement, avez-vous eu l'impression de consolider vos compétences professionnelles ?

Les participantes affirment qu'elles ont évolué dans le développement des compétences professionnelles. Par contre, elles n'énoncent pas le type de compétence en particulier. Pour elles, ce qui a été touché doit se rattacher automatiquement à une compétence professionnelle. Elles parlent surtout de la gestion d'un groupe d'élèves puisqu'elles travaillent beaucoup cet aspect en suppléance. Claudie raconte dans son journal de bord que pour elle, ce qui a été davantage développé est :

La gestion de classe et du temps, être constante et conséquente dans ses paroles et ses actions, s'adapter aux rythmes d'apprentissage des élèves et modifier son emploi du temps lorsque cela est nécessaire, être capable de justifier ses choix et d'appuyer sa démarche sur certaines théories en éducation et passer du statut d'étudiante à celui d'enseignante.

Elle résume très bien l'opinion des autres participantes en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles. Élise ajoute qu'elle a eu l'impression de consolider les compétences touchant l'éthique de la profession. Annie, quant à elle, avoue avoir mis en pratique les compétences professionnelles sans toutefois faire le lien avec une compétence chaque fois qu'elle pose un geste. En somme, ces enseignantes sont conscientes de l'évolution qu'elles ont faite dans le renforcement des compétences professionnelles, cependant elles ne font pas toujours le lien entre la compétence et leur intervention.

Considérez-vous que de faire de la suppléance permet d’acquérir une expérience pertinente ?

Sans aucune contradiction les participantes à l’étude croient fermement que de faire de la suppléance permet d’acquérir une expérience pertinente. Puisque les commentaires sont nombreux, quelques citations pour chacune des participantes seront présentées. Débutons avec Valérie. Dans son journal de bord, elle écrit :

La suppléance permet aux futurs enseignants de consolider leurs apprentissages, de mettre en pratique certaines théories et d’expérimenter des styles d’enseignement et des stratégies différentes. Les stages ne sont pas encore assez significatifs pour que nous soyons prêtes à relever les défis que cette profession exige.

Selon elle, il est essentiel de passer par la suppléance afin de devenir de meilleures enseignantes. Elle croit que les stages ne suffisent pas à préparer les futurs enseignants. En entrevue, elle ajoute que la suppléance permet de voir différents milieux, différentes choses, différents systèmes de gestion et différents comportements d’élèves. Nous apprenons également à gérer plusieurs situations qui peuvent survenir et c’est important de former notre caractère afin d’être prêtes à toutes les éventualités. En ce qui concerne Élise, elle nous communique son point de vue de cette façon : « Il est important de faire de la suppléance afin de rencontrer et d’expérimenter différentes techniques d’intervention et de développer notre capacité d’adaptation ». Elle croit que c’est en développant des stratégies pour venir en aide aux élèves, découvrir plusieurs écoles, plusieurs cycles, plusieurs matières, plusieurs styles de gestion et différents fonctionnements que les nouveaux enseignants arrivent à devenir plus efficaces et à développer leur confiance en eux. Bien sûr, c’est en effectuant de la suppléance que ces compétences peuvent être développées. Pour Claudie, même si elle n’a pas encore fait de suppléance, elle croit fermement que cela lui permettra de développer des méthodes pour enseigner et surtout pour gérer une classe grâce à la suppléance. Elle nous dit en entrevue : « En suppléance, nous voyons des classes

différentes, des milieux différents et des écoles différentes. C'est formateur. Cela nous permet de mieux nous connaître ». Cette dernière phrase nous confirme que la suppléance peut aider les nouvelles enseignantes à développer leur identité professionnelle en sachant mieux qui elles sont. Dans la dernière semaine de la prise d'information dans le journal de bord, Claudie est très enthousiaste puisqu'elle a été appelée pour effectuer sa première journée de suppléance. Elle affirme avoir hâte de se retrouver de nouveau avec les jeunes et d'être enfin plus indépendante dans une classe. Ce fut un long temps d'attente pour elle avant de pouvoir effectuer une journée de travail depuis la fin de ses études universitaires. Finalement, Annie trouve que de faire de la suppléance est plus que pertinent. Cela lui permet de consolider ce qu'elle a appris durant sa formation initiale. Pour elle, toutes les expériences en suppléance sont très importantes même si elles ne reflètent pas toujours des expériences très agréables. Elle écrit dans son journal de bord : « J'ai souvent plus appris en une journée de suppléance qu'en une session d'étude à l'université ». Elle croit donc que la pratique est beaucoup plus formatrice que la théorie. Pour chacune des participantes, la suppléance est un trajet qu'elles doivent parcourir même s'il est parsemé d'obstacles et souvent de longues attentes.

Est-ce que vos expériences dans les milieux de pratique ont contribué à développer votre sentiment de fierté ?

Le sentiment de fierté est vécu différemment pour chacune des participantes. D'abord, pour Valérie, il est présent lorsqu'elle voit qu'elle est capable d'effectuer ce travail. Par contre, elle avoue qu'en ce moment, il est difficile pour elle d'avoir un sentiment de fierté. Elle a l'impression que peu importe ce qu'elle dit ou ce qu'elle fait, ses paroles et ses gestes n'ont pas autant de portée auprès des élèves qu'une enseignante expérimentée. Sa situation d'enseignante suppléante l'empêche de ressentir de la fierté et c'est probablement parce que ces expériences en tant que remplaçante n'ont pas toujours été faciles. Élise, quant à elle, ressent de la fierté d'être enseignante puisqu'avec le temps et l'expérience elle devient plus sûre d'elle. Pour elle, même si elle effectue de la suppléance,

cela lui permet d'être fière d'elle. Par contre, le manque de reconnaissance de la part de certaines personnes envers les enseignants la rend un peu moins fière et trouve cette situation désolante. Pour Claudie, les stages ont été difficiles, ce qui la rendait moins fière d'être enseignante. Par contre, elle avoue :

Le fait de passer du rôle de stagiaire au rôle d'enseignante m'a rendue plus fière de moi. J'ai l'impression d'avoir plus de reconnaissance de la part des autres enseignantes maintenant que je suis reconnue comme une enseignante. Je ressens qu'il y a un changement de statut et cela fait du bien. Même avec les élèves, nous n'avons plus le même rôle. C'est nous qui sommes responsables du groupe d'élèves et c'est beaucoup plus valorisant et cela nous aide à développer notre confiance en nous.

Malgré le fait qu'elle n'a pas exercé sa profession en tant qu'enseignante, Claudie affirme sentir la différence depuis la transition du statut d'étudiante à celui d'enseignante. Finalement, pour Annie, la fierté est présente puisqu'elle n'a jamais vécu d'expériences négatives ce qui lui a permis de développer son sentiment de fierté. Elle est fière d'être enseignante et du travail qu'elle effectue. Par contre, elle avoue ne pas prendre le temps de se dire qu'elle est fière d'elle et du travail qu'elle a accompli.

Est-ce que vos expériences dans les milieux de pratique vous ont permis de mieux vous connaître sur le plan professionnel ?

À la dernière question concernant les expériences vécues par les participantes leurs réponses sont semblables. Elles sont toutes d'avis que l'expérience acquise dans les milieux de pratique leur a permis de mieux se connaître sur le plan professionnel. Pour Valérie, ses expériences en enseignement ont surtout été effectuées au secondaire malgré sa formation au préscolaire et au primaire. Elle apprécie l'atmosphère de ces écoles et l'autonomie des élèves. Elle considère que c'est plus facile de leur faire comprendre la logique en échangeant avec eux. De plus, rencontrer plusieurs élèves et plusieurs groupes dans une

même journée lui apporte un bienfait considérable, selon elle. Durant sa journée, elle peut rencontrer un groupe difficile et d'autres plus faciles ce qui lui permet de revenir à la maison avec une fatigue plus saine. Elle termine en disant : « Même si j'ai connu des hauts et des bas, ils m'ont permis de mieux me connaître en tant qu'enseignante. Nous devons tous passer cette étape primordiale dans notre vie ». Pour elle, les expériences vécues cette année lui ont permis de se rendre compte qu'elle aime enseigner au secondaire. De plus, elle avoue en entrevue que ses expériences lui ont aussi permis de voir qu'elle ne serait pas enseignante durant 35 ans. Élise et Annie possèdent le même point de vue quant à leurs expériences. Élise affirme :

Chaque fois que tu te présentes dans une classe, tu as la chance de voir différentes approches utilisées et tu as la chance de discuter avec d'autres enseignantes. Tu rencontres des événements plus difficiles et cela te permet de mieux te connaître et aussi d'ajuster certaines manières de travailler.

Annie nous écrit dans son journal de bord :

L'expérience que je commence à développer me permet de savoir plus dans quel groupe d'âge je suis plus à l'aise, quelle matière je préfère ou encore quelles valeurs je trouve les plus importantes à véhiculer en classe. Les remplacements que je fais me permettent de vivre des expériences différentes, de développer des stratégies et d'avoir de nouvelles idées pour gérer des situations que je trouvais difficiles avant. Chaque jour, je vis des expériences différentes, cela me permet de pratiquer différentes interventions et de voir ce qui est efficace ou non. Toutes ces expériences me permettent de déterminer avec quelles interventions je me sens plus à l'aise.

Ces deux participantes font de la suppléance, et elles croient fermement que ces expériences vécues dans les milieux de pratique leur permettent de se découvrir et de mieux se connaître. Elles développent par le fait même leur identité professionnelle. Claudie, quant à elle, est d'accord avec les autres participantes sur le fait que les expériences lui

permettent de mieux se connaître. Par contre, ses expériences sont celles qu'elle a vécues en stage. Elle termine en précisant : « C'est en contact direct dans le milieu que l'on apprend à mettre en pratique ce que l'on a appris. Dans chaque situation vécue, on apprend à se connaître un peu plus ».

5.3 PORTRAIT DE L'EVOLUTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DANS LA TRANSITION ETUDIANT/ENSEIGNANT

5.3.1. Perception de soi (Connaissance de soi)

Participante : Valérie

Après l'observation du portrait de Valérie concernant la connaissance de soi, il importe de résumer comment s'est passé son changement de statut d'étudiante à celui d'enseignante. L'évolution de son identité professionnelle est parsemée de changements et de consolidations. Nous ne pouvons affirmer que les changements ou les consolidations sont plus nombreuses puisqu'ils arrivent à égalité. Valérie a donc, pour certains énoncés, changé son opinion à la suite de son insertion professionnelle.

- J'ai le sentiment de me connaître comme future enseignante
- C'est difficile pour moi de me décrire comme enseignante.
- Actuellement, c'est important pour moi d'avoir une image claire de qui, je suis comme enseignante.
- Je sais qu'en enseignement il y a des interventions ou des gestes que je devrai poser qui ne correspondent pas vraiment à la personne que je suis.
- J'ai le sentiment que d'être une enseignante me permet d'être moi-même.
- Pour moi, devenir une enseignante est un projet temporaire.
- Devenir une enseignante c'est primordial pour moi.

Pour les autres énoncés suivants, elle a plutôt consolidé son opinion et par le fait même son identité professionnelle.

- Aujourd'hui, je me considère comme une enseignante.
- Actuellement, les valeurs que je véhicule comme enseignante ne sont pas claires pour moi.
- Je ne possède pas les connaissances nécessaires pour être une enseignante efficace.
- Quand je pense à moi comme enseignante, je ressens un sentiment de fierté.
- J'ai le sentiment que d'être une enseignante me permet d'être moi-même.
- Actuellement, je ne considère pas posséder les compétences nécessaires pour être une enseignante.
- Pour moi, devenir une enseignante est un projet de vie.

Nous pouvons affirmer que pour la connaissance de soi, la transition étudiante-enseignante a été pour Valérie un moment lui permettant d'évoluer et mieux définir qui elle est comme enseignante. Les opinions qu'elle possédait à la fin de sa formation initiale se sont transformées de moitié tandis que les autres se sont mieux ancrées dans l'enseignante qu'elle devient.

Participant : Élise

Après l'observation du portrait d'Élise concernant la connaissance de soi, il importe de résumer comment s'est passé son changement de statut d'étudiante à celui d'enseignante. Son identité professionnelle a plutôt évolué par des consolidations et quelques changements. Elle a consolidé les énoncés suivants.

- J'ai le sentiment de me connaître comme future enseignante.
- Aujourd'hui, je me considère comme une enseignante.
- Actuellement, les valeurs que je véhicule comme enseignante ne sont pas claires pour moi.

- Quand je pense à moi comme enseignante, je ressens un sentiment de fierté.
- J'ai le sentiment que d'être une enseignante me permet d'être moi-même.
- Actuellement, je ne considère pas posséder les compétences nécessaires pour être une enseignante.
- Pour moi, devenir une enseignante est un projet temporaire.
- Pour moi, devenir une enseignante est un projet de vie.
- Devenir une enseignante c'est primordial pour moi.

Pour ces questions, depuis la fin de son parcours universitaire jusqu'à maintenant, elle ne change pas d'opinion. Elle consolide ce qu'elle croit fermement. Pour les trois énoncés qui suivent, elle a plutôt changé son point de vue.

- C'est difficile pour moi de me décrire comme enseignante.
- Je ne possède pas les connaissances pour être une enseignante efficace.
- Je sais qu'en enseignement il y a des interventions ou des gestes que je devrai poser qui ne correspondent pas vraiment à la personne que je suis.

Pour la connaissance de soi, Élise a su bien consolider une grande majorité d'énoncés. Ainsi, nous pouvons affirmer que son identité professionnelle s'est davantage renforcée et consolidée. Elle a changé pour quelques énoncés, mais majoritairement elle a poursuivi son évolution afin qu'Élise puisse vivre une transition étudiante-enseignante parsemée de prise de conscience lui permettant de vérifier si ses idées étaient bien ancrées et ce fut le cas.

Participante : Claudie

Après l'observation du portrait de Claudie concernant la connaissance de soi, il importe de résumer comment s'est passé son changement de statut d'étudiante à celui d'enseignante. Son identité professionnelle a évolué par des consolidations. Seulement un changement est survenu et c'est en ce qui concerne les connaissances pour devenir une

enseignante efficace. Pour tous les autres, son opinion s'est révélée être la même à la fin de ses études (questionnaire) et durant son insertion professionnelle (journal de bord et entrevue). N'ayant pas travaillé durant la période du déroulement de la recherche, ses réponses reflètent le développement d'une identité professionnelle d'une enseignante pouvant exercer la profession. Elle n'a pas vécu d'expérience dans les milieux de pratique et ainsi elle n'a peut-être pas pu être confrontée aux questionnements et aux remises en question qui auraient peut-être permis des changements dans sa connaissance de soi.

Participante : Annie

Après l'observation du portrait d'Annie concernant la connaissance de soi, il importe de résumer comment s'est passé son changement de statut d'étudiante à celui d'enseignante. Son identité professionnelle a évolué par des changements et des consolidations. Les énoncés suivants ont été consolidés.

- Actuellement, les valeurs que je véhicule comme enseignante ne sont pas claires pour moi.
- Quand je pense à moi comme enseignante, je ressens un sentiment de fierté.
- J'ai le sentiment que d'être une enseignante me permet d'être moi-même.
- Actuellement, je ne considère pas posséder les compétences nécessaires pour être une enseignante.
- Pour moi, devenir une enseignante est un projet temporaire.
- Pour moi, devenir une enseignante est un projet de vie.
- Devenir une enseignante c'est primordial pour moi.

Les changements sont survenus dans les énoncés suivants.

- J'ai le sentiment de me connaître comme future enseignante.
- C'est difficile pour moi de me décrire comme enseignante.
- Aujourd'hui, je me considère comme une enseignante.

- Actuellement, c'est important pour moi d'avoir une image claire de qui, je suis comme enseignante.
- Je ne possède pas les connaissances pour être une enseignante efficace.
- Je sais qu'en enseignement il y a des interventions ou des gestes que je devrai poser qui ne correspondent pas vraiment à la personne que je suis.

Annie a vécu plusieurs questionnements qui l'ont amené à mieux définir sa connaissance de soi. Les changements et les consolidations sont survenus également dans le processus d'insertion professionnelle.

En somme, les quatre participantes à l'étude ont évolué différemment pour la connaissance de soi. Deux nouvelles enseignantes ont vu cette connaissance de soi se consolider et changer dans les énoncés. Pour les deux autres, les consolidations ont été plus présentes que les changements. Ayant travaillé inégalement durant leur insertion professionnelle, les quatre participantes ont développé leur identité professionnelle différemment. Par exemple, Claudie n'a pas travaillé et sa connaissance de soi n'a presque pas changé. Si elle avait exercé la profession davantage peut-être que son évolution aurait été différente.

5.3.2. Perception de soi (les questionnements)

Participante : Valérie

Voyons maintenant comment s'est produit le changement de statut d'étudiante à celui d'enseignante de Valérie quant aux questionnements. Pour les quatre énoncés suivants, Valérie a vu des changements qui se sont manifestés lors des questionnements.

- Je sais que je serai une enseignante toute ma vie.
- Il m'est arrivé de remettre en question ma décision de devenir enseignante.
- Il m'arrive d'être découragée devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement.

- J'ai eu le sentiment que l'enseignement me convenait plus ou moins.

Les principaux questionnements qui ont changé sont en lien avec la décision d'être enseignante toute sa vie. À la fin de ses études, elle était certaine que l'enseignement était la profession qui lui convenait et depuis son insertion professionnelle sa vision a changé. Pour ce qui est des énoncés qui se sont consolidés, il y en a deux.

- Il m'est arrivé de penser abandonner l'enseignement.
- L'image que j'ai de moi comme enseignante n'est pas la même que j'avais à mon entrée dans le programme (questionnaire) ou à la fin de mes études (journal de bord, entrevue).

Ici, Valérie avoue n'avoir jamais pensé sérieusement abandonner l'enseignement. Elle est certaine également que son image d'elle comme enseignante est et sera toujours en constante évolution. Bref, pour Valérie, sa perception durant la transition étudiante-enseignante a changé quant aux questionnements qui surviennent en enseignement.

Participant : Élise

Voici un résumé de ce qui ressort dans la transition étudiante-enseignante d'Élise. Sur les six énoncés, nous en observons deux qui sont consolidés.

- Je sais que je serai une enseignante toute ma vie.
- Il m'est arrivé de penser abandonner l'enseignement.

Cela nous permet de comprendre qu'Élise pense vraiment qu'elle sera enseignante toute sa vie. Si elle a déjà pensé quitter ce domaine, ce n'est pas sérieusement, mais plutôt lors des découragements qui se sont estompés. Pour les autres énoncés, ils ont plutôt changé.

- Il m'est arrivé de remettre en question ma décision de devenir enseignante lors de ma formation initiale ou lors de mes premières expériences.

- Il m'arrive d'être découragée devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement.
- J'ai eu le sentiment que l'enseignement me convenait plus ou moins.

Depuis son insertion professionnelle, Élise avoue avoir remis en question sa décision de devenir enseignante à la suite de certaines journées de suppléance plus difficiles. Lors de sa formation initiale, elle n'avait jamais eu ce type de questionnement. De plus, étant très positive devant les obstacles qui surviennent parfois en enseignement à la fin de ses études, ce n'est plus la même chose depuis qu'elle enseigne. Elle se sent plus découragée lorsqu'elle pense à toutes les années qu'elle devra faire sans avoir sa propre classe. Finalement, Élise avoue que depuis son insertion, il lui arrive d'avoir le sentiment que l'enseignement lui convient plus ou moins. Pour ce qui est de l'énoncé suivant, nous n'avons pas pu conclure si elle avait consolidé ou changé son opinion.

- L'image que j'ai de moi comme enseignante n'est pas la même que j'avais à mon entrée dans le programme (questionnaire) ou à la fin de mes études (journal de bord, l'entrevue).

Participante : Claudie

Pour ce qui est de l'évolution des questionnements de Claudie, nous pouvons affirmer que les changements et les consolidations arrivent à égalité. Elle a donc renforcé son opinion pour les énoncés suivants.

- Je sais que je serai une enseignante toute ma vie.
- Il m'est arrivé de remettre en question ma décision de devenir enseignante lors de ma formation initiale (questionnaire) ou lors de mes premières expériences (journal de bord et entrevue).
- Il m'arrive d'être découragée devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement.

Pour elle, il a toujours été certain qu'elle serait une enseignante malgré les obstacles qu'elle rencontrera tout au long de sa carrière. De plus, n'ayant pas fait de suppléance

durant ses premiers mois d'insertion professionnelle, elle garde en tête ses remises en question survenues en stage, qui lui ont fait remettre en cause sa décision de devenir enseignante. Pour l'autre moitié des énoncés suivants, elle a changé de point de vue.

- Il m'est arrivé de penser abandonner l'enseignement.
- L'image que j'ai de moi comme enseignante n'est pas la même que j'avais à mon entrée dans le programme (questionnaire) ou à la fin de mes études (journal de bord, entrevue).
- J'ai eu le sentiment que l'enseignement me convenait plus ou moins.

Ainsi, ayant pensé abandonner l'enseignement lors de ses stages, elle affirme maintenant qu'elle n'y pense plus, et ce depuis son insertion professionnelle. Même chose pour le sentiment que l'enseignement lui convient plus ou moins. Cela est arrivé seulement en stage et maintenant elle sait qu'elle veut travailler dans le domaine. Finalement, elle affirme que son image d'elle comme enseignante est beaucoup plus claire qu'elle l'était à la fin de ses études.

Participante : Annie

Examinons maintenant ce qui s'est réellement produit dans la transition d'étudiante à enseignante pour Annie. La moitié des énoncés ont changé à la suite de ses questionnements.

- Il m'est arrivé de remettre en question ma décision de devenir enseignante lors de ma formation initiale (questionnaire) ou lors de mes premières expériences (journal de bord et l'entrevue).
- Il m'est arrivé de penser abandonner l'enseignement.
- Il m'arrive d'être découragée devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement.

Lors de sa formation initiale, Annie avoue avoir remis en question sa carrière d'enseignante. Depuis ses premières expériences, elle sait maintenant qu'elle veut

réellement être une enseignante. L'autre changement qui est survenu concerne des obstacles à surmonter dans l'enseignement. Ce sont les possibilités d'emploi qui font que maintenant elle se sent découragée. Pour les trois autres énoncés, ils se sont consolidés.

- Je sais que je serai une enseignante toute ma vie.
- L'image que j'ai de moi comme enseignante n'est pas la même que j'avais à mon entrée dans le programme (questionnaire) ou à la fin de mes études (journal de bord, l'entrevue).
- J'ai eu le sentiment que l'enseignement me convenait plus ou moins.

Annie semble très heureuse en enseignement ce qui confirme qu'elle restera dans le domaine toute sa vie. De plus, le sentiment que l'enseignement lui convenait plus ou moins a disparu. Finalement, l'image qu'elle a d'elle comme enseignante n'a pas changé depuis son insertion professionnelle puisqu'elle croit ne pas posséder suffisamment d'expérience.

En conclusion, dans la transition du statut d'étudiante à celui d'enseignante, les participantes ont évolué semblablement pour les questionnements de la perception de soi. Aucune des participantes ne s'est démarquée. Elles ont toutes cheminé presque également dans ce thème des questionnements. Nous pouvons comprendre que l'identité professionnelle de ces dernières s'est enrichie et s'est transformée durant la transition d'étudiante à enseignante.

5.3.3. Perception de soi (les interactions)

Participante : Valérie

Le portrait de Valérie en ce qui a trait aux interactions est très clair. Elle a consolidé la totalité des énoncés rendant ainsi son identité professionnelle plus forte. Sa transition du statut d'étudiante à celui d'enseignante lui a permis, sans aucun doute, pour les interactions avec les autres, de renforcer son identité professionnelle plutôt que de la transformer.

Participante : Élise

Examinons maintenant le portrait d'Élise pour les interactions vécues depuis son insertion professionnelle. L'évolution de son identité professionnelle est particulière pour ce thème. La moitié des énoncés ont vécu des changements.

- Mes relations avec les enseignantes et les enseignants ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante.
- Au cours de mes stages (questionnaire) ou au cours de mes premières expériences (journal de bord et l'entrevue), des personnes ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante.

Pour ces deux énoncés, elle affirme qu'effectivement, dans ses stages les relations avec les enseignantes et les enseignants l'ont aidé à découvrir l'image qu'elle se fait d'elle comme enseignante. Par contre, depuis son insertion professionnelle, vivant seulement quelques journées de suppléance par semaine, les relations qu'elle entretient n'ont pas été marquantes jusqu'à maintenant. Pour ce qui est des deux autres énoncés, ils ont été consolidés lui permettant de l'aider à mieux se définir en tant que nouvelle enseignante.

Participante : Claudie

Le portrait de Claudie est simple. N'ayant pas travaillé durant la présente étude, elle doit se référer à ses stages pour répondre aux questions. Son opinion par rapport aux différentes interactions vécues en enseignement reste la même pour tous les énoncés c'est-à-dire qu'elles sont bénéfiques pour le nouvel enseignant. Nous ne pourrions malheureusement pas savoir si cette opinion aurait été la même avec un peu de travail durant son insertion professionnelle.

Participante : Annie

Voici un autre exemple d'une nouvelle enseignante qui consolide son identité professionnelle durant ses premières expériences en enseignement. Pour ce qui est des interactions dans le thème de la connaissance de soi, Annie a sans aucun doute raffermi ses pensées. Les journées de suppléance qu'elle a effectuées, lui ont permis de mieux se définir en tant qu'enseignante et par le fait même de raffermir son identité professionnelle.

En conclusion, pour le thème de la connaissance de soi plus précisément les interactions, trois des nouvelles enseignantes ont consolidé leur opinion sur les différentes relations qu'elles entretiennent au quotidien. Par contre, l'une d'entre elles s'est référée à ses stages puisqu'elle n'a pas travaillé depuis son insertion professionnelle. Pour l'autre nouvelle enseignante, Élise, deux énoncés ont changé. Elle avoue que ses expériences en suppléance n'ont pas été bénéfiques quant aux interactions avec les enseignantes et les autres personnes du milieu. Elle n'a peut-être pas suffisamment travaillé pour vivre des relations constructives. Par contre, pour ce qui est de ses relations avec les élèves, elles ont été très importantes depuis la fin de son parcours universitaire. Les interactions que vivent les nouvelles enseignantes sont très importantes en ce qui concerne l'idée qu'elles se font d'elles-mêmes et par le fait même pour les aider à développer leur identité professionnelle.

5.3.4. Perception des enseignantes et de la profession enseignante (La perception des enseignants et de la profession)**Participante : Valérie**

Voici un résumé du cheminement de Valérie quant à la perception des enseignants et de la profession dans la transition étudiante-enseignante. Pour ce qui est des consolidations, une majorité des énoncés ont été renforcés. Son opinion n'ayant pas beaucoup changé, nous pouvons croire que sa perception des enseignantes et de la profession est mieux ancrée dans son identité professionnelle. Finalement, pour trois énoncés, il y a eu des changements.

- L'image que la société se fait des enseignantes est négative.
- J'ai l'impression que je diffère des enseignantes au plan des attitudes.
- J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes au plan des aspirations.

Valérie s'est aperçue que l'image que la société se fait des enseignantes n'est pas aussi négative qu'elle le croyait à la fin de ses études. De plus, pour les attitudes et les aspirations, elle croit maintenant qu'elle est différente des autres enseignantes du préscolaire et du primaire. Nous pouvons comprendre que dans sa transition d'étudiante à enseignante, Valérie a su maintenir son opinion pour six énoncés tandis qu'elle a modifié son identité professionnelle pour trois d'entre eux.

Participant : Élise

Le portrait d'Élise est assez varié. Sa transition du statut d'étudiante à celui d'enseignante est parsemée de changements et de consolidations de son identité professionnelle. Durant son insertion dans l'enseignement, Élise a consolidé son opinion initiale pour les énoncés suivants.

- L'image que la société se fait des enseignantes est négative.
- Répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante.
- L'enseignement est une profession.
- J'ai l'impression que je diffère des enseignantes sur le plan des attitudes.
- J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes sur le plan des valeurs.

Ces énoncés représentent environ la moitié des questions posées. Elle croit toujours fermement que la société a une image négative des enseignantes et que de répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante. De plus, pour elle, l'enseignement a toujours été une profession. Pour ce qui est de sa perception d'elle-même comparativement aux autres enseignantes, elle croit toujours qu'elle leur diffère sur le plan des attitudes et qu'elle leur ressemble au plan des valeurs. Pour les autres énoncés, son

opinion a changé. À la fin de ses études, Élise ne croyait pas ressembler aux enseignantes du préscolaire et du primaire. Depuis son insertion professionnelle, elle croit maintenant leur ressembler. En ce qui concerne les connaissances, l'opinion d'Élise est très changeante depuis la fin de ses études. Elle a d'abord cru qu'elle était différente des autres enseignantes au plan des connaissances. Durant son insertion professionnelle, elle ne croit plus différer. Finalement, à la fin de notre étude, elle croit manquer d'expérience pour ressembler aux autres enseignantes. Voilà un bel exemple d'une transition où l'identité professionnelle de la participante est en perpétuelle remise en question. Finalement, sur le plan des habiletés et des aspirations, elle croit maintenant être différente des autres enseignantes ayant plus d'expérience.

Participante : Claudie

Pour la perception des enseignantes et la perception de la profession enseignante, la transition d'étudiante à enseignante de Claudie a évolué presque qu'également entre les changements et les consolidations. Parlons d'abord des énoncés qui se sont consolidés :

- L'image que la société se fait des enseignantes est négative.
- Répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante.
- L'enseignement est une profession.
- J'ai l'impression que je diffère des enseignantes sur le plan des capacités et des habiletés.
- J'ai l'impression que je diffère des enseignantes sur le plan des attitudes.

À ces cinq énoncés, l'opinion qu'elle avait à la fin du parcours universitaire s'est consolidée durant son insertion professionnelle. Pour ce qui est des énoncés qui ont changé, il y en a quatre.

- J'ai le sentiment que je ressemble aux enseignantes du préscolaire et du primaire.
- J'ai l'impression que je diffère des enseignantes sur le plan des connaissances.

- J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes sur le plan des valeurs.
- J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes sur le plan des aspirations.

Pour ces quatre énoncés, le point de vue de Claudie a changé comparativement à ce qu'elle croyait à la fin de ses études. Ces énoncés sont reliés aux ressemblances et aux différences entre les autres enseignantes et elle. Son insertion professionnelle lui a permis de se comparer aux autres enseignantes et ainsi de découvrir les ressemblances et les différences qu'elle a avec elles.

Participante : Annie

Pour Annie, la transition du statut d'étudiante au statut d'enseignante en ce qui a trait à la perception des autres enseignantes et de la profession s'est produite assez également entre les changements et les consolidations. Les cinq énoncés qu'elle a consolidés sont les suivants.

- L'image que la société se fait des enseignantes est négative.
- J'ai le sentiment que je ressemble aux enseignantes du préscolaire et du primaire.
- Répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante.
- L'enseignement est une profession.
- J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes au plan des valeurs.

Selon elle, la société a toujours eu la critique facile envers les enseignantes. De plus, répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante. Elle est aussi convaincue qu'elle ressemble aux autres enseignantes du préscolaire et du primaire en général, mais aussi sur le plan des valeurs. Pour ce qui est des changements, elle croyait à la fin de sa formation initiale ressembler aux autres enseignantes sur le plan des connaissances, mais son manque d'expérience lui permet de se rendre compte qu'elle n'est pas rendue à la même habileté qu'eux. De plus, sur le plan des capacités et des habiletés, son opinion est la même à la fin de ses études (dans le questionnaire) et durant son insertion

(dans l'entrevue). Par contre, au milieu de son insertion professionnelle, c'est-à-dire dans le journal de bord, elle s'est aperçue qu'elle avait peut-être des capacités supérieures aux autres enseignantes, telles que la patience et le stress en moins. Pour les attitudes, Annie s'est rendue compte qu'elle était différente des autres enseignantes durant son insertion professionnelle. Le même phénomène s'est produit sur le plan des aspirations. Pour ces deux énoncés, son opinion à la suite de son insertion professionnelle est contraire à ce qu'elle croyait à la fin de son baccalauréat. Ainsi, le développement de l'identité professionnelle d'Annie pour ce thème, la perception des autres enseignantes et de la profession, s'est transformé, mais aussi consolidé. On ne peut affirmer plus de changements ou plus de consolidations puisque l'évolution s'est faite assez également.

En conclusion, pour la perception des autres enseignantes et de la profession enseignante, trois des quatre participantes ont évolué de manière semblable. Sur les neuf questions, elles ont consolidé et changé presque également les énoncés. Nous pouvons affirmer que l'identité professionnelle de celles-ci a progressé soit par des transformations ou des consolidations. Finalement, pour l'autre participante, Valérie, nous pouvons comprendre que durant sa transition d'étudiante à enseignante, elle a maintenu son point de vue pour six des énoncés tandis qu'elle a modifié son opinion pour les trois autres. Pour elle, l'identité professionnelle s'est alors beaucoup plus renforcée que transformée.

5.3.5. L'expérience (La perception des enseignants et de la profession)

Participante : Valérie

Pour Valérie, l'expérience est davantage un moment pour consolider ses idées plutôt que de les changer. D'ailleurs, elle a consolidé trois des quatre énoncés durant son insertion professionnelle. Le seul qui a eu droit à des changements est celui-ci.

- Les stages (questionnaire) et les expériences dans les milieux de pratique (journal de bord et l'entrevue) n'ont pas contribué à développer mon sentiment de fierté.

Son sentiment de fierté étant fort à la fin de ses études, il est devenu plus faible durant son insertion professionnelle. À la fin de la recherche, durant l'entrevue, Valérie ressent de nouveau un sentiment de fierté d'être une enseignante. Cette évolution est un bon exemple de transformation tout au long de l'insertion professionnelle de la participante. Nous pouvons affirmer que malgré le changement d'un énoncé, les trois autres ont permis à Valérie de consolider son identité professionnelle pour ce qui est de l'expérience vécue dans les milieux de pratique.

Participante : Élise

Pour Élise, la transition du statut d'étudiante à celui d'enseignante lui a permis de consolider presque en totalité les énoncés. Le seul petit changement est survenu pour l'énoncé concernant le sentiment de fierté. Il s'est consolidé tout au long de son insertion professionnelle par contre, pour ce qui est de la reconnaissance envers les enseignantes, elle considère qu'il n'y a pas de quoi être fière. Nous pouvons quand même comprendre qu'Élise a vraiment consolidé son identité professionnelle pour l'ensemble de ses expériences dans les milieux de pratique.

Participante : Claudie

Pour le thème de l'expérience, nous avons pu observer qu'un changement d'opinion pour Claudie. Pour les énoncés touchant les compétences professionnelles, la suppléance et la connaissance sur le plan professionnel, Claudie a consolidé son point de vue initial. Le seul changement survenu concerne le sentiment de fierté. À la fin de ses études, elle trouvait que les expériences qu'elle avait vécues lui avaient permis de développer un sentiment de fierté. Par la suite, dans son journal de bord, elle nous parle de ses stages antérieurs qui ne l'ont pas toujours rendue fière. Finalement, à la fin de la recherche, elle

revient en disant que maintenant qu'elle est une enseignante, elle ressent davantage un sentiment de fierté. Son parcours dans la transition du statut d'étudiante au statut d'enseignante en ce qui a trait aux expériences vécues dans les milieux de pratique lui a permis de bien consolider son identité professionnelle malgré un petit changement qui lui a tout de même permis de se sentir fière.

Participante : Annie

Pour Annie, les expériences vécues dans les milieux de pratique lui ont permis de vraiment consolider son identité professionnelle dans la transition d'étudiante à enseignante. Tous les énoncés se sont renforcés pour ce thème ce qui nous permet de comprendre que sa transition a été très positive en ce qui a trait à ses expériences depuis son insertion professionnelle.

En somme, les quatre participantes possèdent un portrait assez convainquant pour le thème de l'expérience. Trois des répondantes ont consolidé trois énoncés sur quatre tandis que l'autre participante n'a vu aucun changement survenir dans sa transition d'étudiante-enseignante. C'est alors possible de dire que les expériences vécues par les participantes durant leur insertion leur ont permis de mieux définir et consolider leur identité professionnelle.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Cette recherche a d'abord permis de découvrir les perceptions que les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes et de la profession enseignante, et ce à l'aube de leur insertion professionnelle. Elle a également permis d'observer comment s'est manifesté le développement de leur identité professionnelle dans la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Pour débiter, les conditions d'entrée dans la profession, la précarité et la construction de l'identité professionnelle ont été présentées afin de bien comprendre le contexte dans lequel les nouveaux enseignants doivent s'intégrer dans la profession. La recension des écrits conduit à constater que l'insertion professionnelle des novices n'est pas toujours facile et que les conditions d'entrée dans le métier ne favorisent pas la construction identitaire. Le cadre conceptuel nous a permis d'approfondir les étapes du développement professionnel, les intentions de la formation initiale, l'identité professionnelle et la perception que les finissants ont d'eux-mêmes ce qui nous a permis de dresser un schéma des concepts qui est devenu le fil conducteur de la recherche. Peu d'études ont porté sur la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant ce qui a contribué à réaliser une étude sur ce sujet en interrogeant d'abord les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et ensuite sélectionner quatre participantes voulant poursuivre l'étude afin d'observer ce qui se produit dans leur transition du statut d'étudiante à celui d'enseignante. Les commentaires obtenus par les participantes permettent de découvrir si les conditions d'entrée dans la profession contribuent de bien assurer la construction identitaire des novices et comment celle-ci se développe dans la transition étudiante-

enseignante dans une situation de précarité d'emploi. La question de recherche suivante a contribué à maintenir le cap :

Comment l'identité professionnelle de l'enseignant débutant se développe-t-elle lors du passage de la formation initiale à l'exercice de la profession dans une situation de précarité d'emploi?

Afin de répondre à la question, une recherche de type mixte, c'est-à-dire quantitative-qualitative a été effectuée. Il convient d'abord d'explorer la perception que les finissants avaient d'eux-mêmes en tant qu'enseignant ce qui correspond au premier objectif de la recherche qui est d'explorer la perception que des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. Les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire quantitatif permettent de décrire ces perceptions. Afin de répondre parfaitement à la question de recherche, il convenait de tenir compte du deuxième objectif qui est d'explorer comment l'identité professionnelle se développe lors du passage du statut de finissants à celui de novices en situation de précarité d'emploi.

Ces résultats obtenus à l'aide d'un journal de bord et d'une entrevue semi-dirigée ont été analysés sous la forme d'un tableau créé dans le cadre de la recherche permettant de bien voir l'évolution de l'identité professionnelle des participantes depuis la fin de leurs études. Le tableau présente les résultats des questions posées aux participantes lors de trois étapes différentes, c'est-à-dire, par le questionnaire, par le journal de bord et lors de l'entrevue. C'est à l'aide de ce tableau qu'il est possible d'observer les changements et les consolidations de l'identité professionnelle des nouvelles enseignantes.

Le chapitre de la discussion offre une vue d'ensemble de l'analyse des données en tenant compte des deux objectifs de la recherche et des théories ou concepts liés à l'objet d'étude. D'abord, l'interprétation des perceptions des finissants à la fin de leurs études et par la suite l'interprétation des portraits de l'évolution de l'identité professionnelle dans la

transition étudiant-enseignant sont présentées afin de faire ressortir les éléments les plus significatifs pour l'étude.

6.1 INTERPRETATION DES PERCEPTIONS DES FINISSANTS A LA FIN DE LEURS ETUDES

6.1.1. La connaissance de soi

À la suite de l'analyse des données, les futurs enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire possèdent une connaissance de soi positive. Les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes semblent déjà bien définies au terme de leur formation initiale et à l'aube de leur insertion professionnelle. La recherche permet de comprendre que la connaissance de soi des futurs enseignants, étant très positive à la fin de leurs études, est idéalisée par les conceptions qu'ils possèdent et qui leur permettent de se connaître en tant qu'enseignants. Toutefois, «Ces représentations enracinées dans leurs expériences personnelles de l'école les conduisent à maintenir une image idéale de l'enseignement, mais aussi à développer une image idéale d'eux-mêmes comme enseignants» (Riopel, 2006 p.7). Selon cette chercheuse, les étudiants commencent leur formation avec une idéologie envers le métier et ces idéaux ne changent pas vraiment durant les années de formation.

Pour Anadon et coll. (2007), effectivement, la conception de l'enseignement permettant au futur enseignant de se connaître correspond à un idéal où les caractéristiques personnelles du parfait enseignant sont exceptionnelles. Selon Riopel, dès la formation initiale, l'étudiant est appelé à prendre conscience de ce qu'il fait, de ses manières d'agir et des décisions qu'il prend. Cela lui permet déjà de se développer comme enseignant. Elle affirme également que cette prise de conscience doit s'amorcer nécessairement lors de la formation initiale. Dans la présente étude, les étudiants ont déjà le sentiment de se connaître comme futur enseignant. Ils affirment que c'est en partie grâce à leur formation initiale et aux stages qu'ils apprennent à mieux se connaître professionnellement. En général, ils se considèrent déjà comme étant des enseignants et c'est important pour eux d'avoir une

image claire de qui, ils sont comme enseignant. En somme, nous pouvons retenir que les futurs enseignants sont déjà engagés dans un processus de développement de l'identité professionnelle. Ils semblent déjà sensibilisés à l'importance de se connaître eux-mêmes en tant que futurs enseignants.

6.1.2. Les questionnements

L'analyse des données permet de constater que les futurs enseignants se questionnent et remettant en question leur choix de carrière durant leur formation initiale. Comme l'indique Martineau et Presseau (2007), les occasions de remise en question sont des moments essentiels au développement identitaire. Nous pouvons comprendre que ces futurs enseignants construisent leur identité professionnelle. Selon Gohier et coll. (2001), les remises en question majeures apparaissent souvent après plusieurs années d'exercice. Dans l'étude qu'ils ont menée, les enseignants possédaient entre quatre et trente-deux ans d'expérience et les remises en question, avaient pour certains, affecté le fait de rester dans la profession ou de la quitter. Notre étude montre que les questionnements ne surviennent pas seulement après plusieurs années de pratique. Les futurs enseignants se demandent aussi s'ils veulent vraiment exercer la profession d'enseignant, et ce avant même la fin de leur formation universitaire.

6.1.3. Les interactions

À la fin de leur formation universitaire, les futurs enseignants possèdent une perception positive quant aux interactions avec autrui. Ils sont unanimes, les relations qu'ils ont eues avec les autres enseignants, les élèves ou les autres acteurs de l'enseignement sont significatives. Elles ont permis de les aider à avoir une image plus claire d'eux-mêmes comme enseignant. Dans une étude d'Anadòn et coll. (2007), l'identité professionnelle est

définie en mettant l'emphase sur les interactions qui permettent la construction identitaire. C'est en étant en relation avec les autres enseignants et les élèves que les étudiants se sont définis davantage en tant qu'enseignant. Les résultats de la recherche permettent de confirmer que l'identité professionnelle se développe dans des conditions relationnelles (Tap, 1980).

6.1.4. La perception des enseignants et de la profession

À la suite de l'analyse des données, nous pouvons retenir que les finissants ont une perception positive des enseignants. C'est en se comparant à eux qu'ils ont pu confirmer leur perception des autres enseignants. À cet effet, selon Anadòn et coll. (2007), l'identité professionnelle de l'enseignant se construit dans des espaces sociaux qui favorisent les interactions, les identifications et les attributions à partir desquelles l'image de soi les transforme, et ce devant la reconnaissance d'autrui.

La recherche a permis aux futurs enseignants de se comparer aux autres enseignants, et ce par les ressemblances et les différences énoncées dans les questions posées. Il était alors question de se comparer aux autres enseignants en ce qui concerne les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les habiletés et les aspirations. Ces comparaisons ont permis aux futurs enseignants de se faire une représentation des enseignants et de la profession. Comme l'indique Gervais (2003), les étudiants voient la nécessité de se percevoir distincts des élèves et de faire partie de la communauté enseignante. C'est d'ailleurs ce qui a été observé dans la perception que les futurs enseignants ont de la profession et des autres enseignants dans la présente recherche. Par contre, ils considèrent que la profession n'est pas reconnue à sa juste valeur par la société en général. Puisque l'identité professionnelle se développe à travers un processus dynamique et interactif caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi (Gohier et coll. 2001) le futur enseignant se voit déjà freiné par la représentation négative qu'il ressent de la part de la société.

6.1.5. Les expériences

Selon Gervais (2003), l'identité professionnelle se développe dans l'exercice d'une fonction ce qui permet aux futurs enseignants, durant les stages, de se considérer comme des enseignants. Les résultats confirment que les expériences vécues par les futurs enseignants amènent des aspects positifs dans le développement de leur identité professionnelle. Selon Tardif et Lessard (1999), l'expérience en classe auprès des élèves représente le moment le plus significatif pour un enseignant parmi ses expériences de travail. Pour les futurs enseignants, les stages deviennent des moments privilégiés pour les aider à mieux se connaître. Ils sont d'ailleurs conscients que faire de la suppléance leur permettra d'acquérir une expérience pertinente afin de se connaître, et ce malgré le côté parfois ingrat que demande la suppléance. En somme, les résultats confirment que l'expérience est très importante pour la construction identitaire de l'enseignant en début de carrière.

6.2 INTERPRETATION DES PORTRAITS DE L'EVOLUTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DANS LA TRANSITION ETUDIANT-ENSEIGNANT

À notre connaissance, peu de recherches ont porté sur le développement de l'identité professionnelle lors de la formation initiale, mais surtout sur les changements et les consolidations qui se produisent lors de l'entrée dans la profession enseignante chez les nouveaux enseignants à statut précaire. Les résultats offrent un éclairage nouveau sur ce qui se passe durant la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant qui fait son insertion professionnelle dans la précarité. Les lignes suivantes résumeront les résultats obtenus pour notre deuxième objectif de recherche. Explorer comment l'identité professionnelle se développe lors du passage du statut de finissants à celui de novices en situation de précarité d'emploi. Pour ce faire, les réponses aux questions des journaux de bord et des entrevues

seront revues afin d'en faire ressortir l'essentiel et de comparer les résultats obtenus à d'autres recherches effectuées traitant du sujet de l'identité professionnelle.

6.2.1. La connaissance de soi

Sur les quatre participantes, deux croient avoir ce qu'il faut pour être une enseignante. Elles affirment se considérer comme étant des enseignantes. Les deux autres participantes ne se considèrent pas comme des enseignantes à part entière. Elles associent cela à la suppléance qu'elles effectuent. Comme le mentionne Mukamurera (1999), les enseignants plus anciens à statut précaire viennent chercher les postes laissés vacants et, par conséquent, un bon nombre de nouveaux diplômés vivent à leur tour une insertion précaire. Ils ont alors l'impression d'être partout et nulle part à la fois, d'être des «numéros sur des listes» plutôt que de vrais enseignants. La recherche confirme, par la moitié de ses participantes, que leur insertion précaire ne leur permet pas de se sentir comme de vraies enseignantes.

Deux participantes sont capables d'énoncer ce qu'elles veulent et ce qu'elles ne veulent pas en tant qu'enseignantes. Elles croient également que c'est en enseignant qu'elles pourront vraiment mieux se connaître. Ceci confirme que l'identité professionnelle se développe dans le cadre de l'exercice d'une fonction (Gervais, 2003). Pour les deux autres participantes, une confirme que malgré le fait qu'elle n'a pas travaillé depuis la fin de ses études, elle se connaît en tant qu'enseignante. Pour l'autre, elle affirme : « à force de faire trimpler d'un bord et de l'autre, c'est difficile de savoir exactement si je vais être réellement comme ça ». Pour elle, le fait d'effectuer de la suppléance ne peut pas parfaitement l'aider à se connaître en tant qu'enseignante. Les résultats confirment que le développement de l'identité professionnelle se développe lorsque le novice enseigne suffisamment pour l'aider à mieux se connaître en tant qu'enseignant.

À ce moment de leur carrière, c'est-à-dire durant leur insertion professionnelle, les nouvelles enseignantes, trois sur quatre, éprouvent une grande difficulté à se décrire comme enseignante. Elles croient majoritairement que cette difficulté est causée par le manque d'expérience et l'insertion précaire. Selon Mukamurera et Gingras (2005), la précarité d'emploi en enseignement affecte un bon nombre d'enseignantes et ces dernières demeurent dans cette situation pendant plusieurs années. Cette période instable ne favorise pas la découverte de soi en tant qu'enseignante qui mène à la construction identitaire. Les résultats de la recherche viennent confirmer que l'insertion précaire rend difficile pour les novices la connaissance de soi. Il devient laborieux pour elles de se décrire en tant qu'enseignante dans de telles conditions de précarité d'emploi.

Lors de la recherche, les quatre participantes ont évolué différemment pour la connaissance de soi. Deux des nouvelles enseignantes ont vu leur connaissance de soi se consolider et changer dans les énoncés. Pour les deux autres, les consolidations ont été plus présentes que les changements. L'une d'entre elles n'a pas travaillé et sa connaissance de soi n'a presque pas changé. Si elle avait exercé la profession davantage, peut-être que son évolution aurait été différente. Nous pouvons comprendre que pour la connaissance de soi, 50% des participantes ont vécu quelques changements dans leurs perceptions. Pour les autres, l'identité professionnelle s'est consolidée en conservant les mêmes perceptions qu'à la fin des études universitaires. Les résultats de la recherche permettent aussi de montrer que certains énoncés ont été consolidés par les quatre participantes. Il est question de celui traitant des valeurs véhiculées en tant qu'enseignante. Les quatre participantes possèdent des valeurs claires et ce depuis la fin de leurs études universitaires. Également, l'énoncé sur le sentiment de fierté d'être une enseignante a été consolidé par toutes les participantes, c'est-à-dire qu'elles ont toujours été fières d'être une enseignante, et ce depuis la fin de leur baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Un autre énoncé ayant été consolidé par la totalité des participantes est celui sur les compétences. Les quatre participantes ont toujours cru qu'elles possédaient les compétences nécessaires pour être de bonnes enseignantes. Finalement, elles ont toutes le désir que l'enseignement soit un projet à long terme voire un projet de vie. Ce désir est présent depuis la fin du parcours

universitaire et il demeure encore depuis l'insertion professionnelle de ces nouvelles enseignantes.

6.2.2. Les questionnements

Les participantes à la recherche ont pour la plupart déjà connu des moments de remise en question. Par contre, l'une d'entre elles est l'exemple parfait de l'enseignante qui voit tout positivement et qui ne se remet pas en question facilement. Pour les trois autres, le manque de travail les amène à se questionner et à se demander si vraiment elles désirent poursuivre dans l'enseignement. Selon Martineau et Presseau (2007), les occasions de remise en question qui permettent une réflexion profonde sur soi-même comme enseignant sont des moments essentiels au développement identitaire. Nous pouvons affirmer que trois participantes, par leurs questionnements, ont construit leur identité professionnelle. De plus, ces remises en question n'ont pas mené à l'abandon de la profession. Depuis leur insertion professionnelle, ces participantes n'ont pas eu le souhait d'un abandon majeur de l'enseignement.

Selon Cossette (1999), les enseignants d'expérience ressentent un stress tout comme les nouveaux enseignants cependant, ces derniers, ayant un emploi précaire, ressentent ce stress de façon plus intense. Cette situation conduit les novices à remettre en question leur choix de carrière. Les résultats de la recherche confirment que les nouvelles enseignantes participant à la recherche sont fragilisées par la précarité d'emploi. Les possibilités d'emploi sont la principale cause de leur découragement. Elles aimeraient pouvoir travailler à temps plein dans un domaine qu'elles aiment, mais pour l'instant elles doivent se contenter de quelques journées de suppléance par-ci par-là.

Pour ce qui est de la transition lors de l'insertion professionnelle, les participantes ont évolué semblablement pour le thème des questionnements. Pour chacune d'elles, environ la moitié des énoncés ont vécu des changements et l'autre des consolidations. Aucune

participante ne s'est démarquée des autres ce qui confirme que l'identité professionnelle de ces quatre nouvelles enseignantes s'est consolidée et s'est transformée durant la transition d'étudiante à enseignante en ce qui concerne les questionnements lors de l'insertion professionnelle.

6.2.3. Les interactions

Les questions posées dans ce thème touchent les interactions avec les autres enseignants, avec les élèves et avec les autres acteurs de l'enseignement. Les données recueillies confirment que pour les nouvelles enseignantes, les interactions sont primordiales pour le développement de leur identité professionnelle. Effectivement, l'identité professionnelle de l'enseignant se construit par les interactions, les identifications et les attributions à partir desquelles l'image de soi se transforme, et ce devant la reconnaissance d'autrui (Anadòn et coll., 2007). Une participante résume bien cette affirmation en disant que c'est en travaillant avec d'autres enseignantes qu'elle a découvert quel type d'enseignante elle est. Des relations entre enseignantes permettent de dresser un certain tableau de comparaisons et celles-ci permettent de développer son identité professionnelle.

Une autre participante croit que lorsque l'on débute en enseignement chaque personne joue un rôle dans la perception que l'on se fait de nous en tant qu'enseignante. Ces personnes peuvent jouer un bon rôle ou un mauvais rôle et cela modifiera notre perception. Cette participante vient confirmer que l'identité professionnelle se construit à l'aide de l'image que la nouvelle enseignante a d'elle-même comme enseignante, mais aussi par les relations que l'enseignante entretient avec ses collègues, les élèves et les autres acteurs de l'enseignement (Anadòn et coll., 2007).

Les quatre participantes viennent confirmer que le développement de l'identité professionnelle de l'enseignante débutante se construit à travers les relations avec autrui.

Ces relations, surtout celles avec les autres enseignants, sont enrichissantes et aidantes pour le développement de leur image en tant que novices. La comparaison et les questionnements sont les clés de leur construction identitaire.

Les interactions qu'entretiennent les nouvelles enseignantes qui ont participé à l'étude sont bénéfiques pour le développement de leur identité professionnelle. Effectivement, trois des quatre participantes ont consolidé la totalité des énoncés pour ce thème. Ce qui permet de constater que la transition du statut d'étudiante à celui d'enseignante a été pour trois d'entre elles favorable au renforcement de leur perception initiale. Pour l'autre participante, deux des énoncés l'ont fait changer d'opinion. Il est question de ses relations avec les autres enseignants qui ne l'ont pas aidé dans l'image qu'elle se fait d'elle-même comme enseignante depuis son insertion professionnelle. Durant ses stages, elle affirmait que des personnes et des enseignants avaient joué un rôle important dans son développement identitaire. Par contre, depuis qu'elle effectue de la suppléance, les relations qu'elle entretient avec les autres enseignants ne l'aident pas à mieux se connaître. Pour ce qui est des deux autres énoncés, des consolidations ont été remarquées. Nous pouvons affirmer qu'en général, pour le thème des interactions, les participantes à l'étude voient de belles consolidations s'effectuer lors de l'insertion professionnelle. Les interactions que vivent les nouvelles enseignantes sont très importantes en ce qui concerne l'idée qu'elles se font d'elles-mêmes en tant qu'enseignantes. Ce processus vient les accompagner dans le développement de leur identité professionnelle.

6.2.4. La perception des enseignants et de la profession

Afin de se faire une idée sur leur perception des enseignants et de la profession, les participantes ont dû répondre à différentes questions leur permettant de se comparer aux autres enseignants. En effet, comme l'indique Gohier et coll. (2001), la représentation de soi fait appel à toutes les facettes personnelles de la personne. Elle fait référence aux connaissances, aux valeurs, aux attitudes, aux habiletés, aux aspirations. Chaque individu

se démarque par ses différences. La perception de soi permet à l'enseignant de se connaître en tant que personne, mais aussi professionnellement. Il se fait alors une conception de lui-même en tant qu'enseignant, mais aussi une conception des autres enseignants et de la profession.

Tout d'abord, sur le plan des connaissances, les nouvelles enseignantes sont d'avis qu'elles diffèrent des autres enseignants, et ce à cause du manque d'expérience. Sur le plan des attitudes, encore une fois, les participantes croient posséder des qualités et des attitudes qui les différencient des autres enseignants. Elles croient fermement être différentes par leur ouverture, leur patience et leur côté humain. Pour ce qui est des valeurs, les quatre novices à statut précaire croient ressembler aux autres enseignants. En ce qui a trait aux aspirations, trois des participantes croient différer des autres enseignants. L'une d'entre elles croit que c'est impossible d'avoir les mêmes aspirations puisqu'elle n'a pas sa propre classe. Sur le plan des capacités et des habiletés, les nouvelles enseignantes sont confiantes. Elles se sentent comme les autres enseignants. Elles considèrent être capables de s'adapter et se sentir semblables malgré le manque d'expérience. Finalement, lors de la comparaison avec les autres enseignants, les nouvelles enseignantes devaient se comparer avec les enseignants du préscolaire et du primaire en général. Les participantes croient que généralement, elles ressemblent aux autres enseignants. Par contre, l'une d'entre elles a beaucoup plus l'impression de ressembler aux autres suppléants qu'aux enseignants. Selon Mukamurera et Gingras (2005), l'identité professionnelle du novice est réellement fragilisée par la précarité d'emploi et les contraintes qu'elle impose. Voilà un bon exemple de cette fragilité. Cette nouvelle enseignante, qui se considère comme une suppléante plutôt qu'une enseignante possède une identité professionnelle faible.

Dans le même thème, les nouvelles enseignantes devaient répondre à des questions en lien avec la perception de la profession. Les enseignantes à statut précaire considèrent, sans contredit, que l'enseignement est une profession à part entière. Les nombreuses responsabilités ainsi que le caractère vocationnel de ce métier leur permettent d'appuyer leur opinion. De plus, elles sont d'avis que répondre aux demandes sociales fait partie des

défis de l'enseignante et de l'enseignant. Les enseignantes nouvellement diplômées trouvent que la société a souvent la critique facile auprès des enseignants.

Pour ce qui est de la transition pour la perception des autres enseignants et de la profession enseignante, trois des quatre participantes ont évolué semblablement. Sur les neuf questions, elles ont consolidé et changé presque également leurs perceptions. Il est possible de comprendre que l'identité professionnelle de celles-ci a progressé soit par des transformations ou des consolidations. Pour l'autre participante, sur les neuf énoncés elle a maintenu ses perceptions pour six d'entre eux. Dans son cas, la construction identitaire est majoritairement basée sur des consolidations, mais quand même parsemée par des changements. Par ailleurs, parmi les neuf énoncés, les nouvelles enseignantes ont évolué dans le développement de leur identité professionnelle par des changements ou des consolidations. Pour trois des énoncés, elles ont soit toutes les quatre consolidé soit changé leur perception. Il s'agit d'abord de l'énoncé traitant des demandes sociales. Pour elles, répondre aux demandes sociales à toujours fait partie des défis de l'enseignant. De plus, l'enseignement a toujours été, et ce depuis la fin de leur parcours universitaire, une profession.

Finalement, pour la question traitant des aspirations des autres enseignants versus leurs propres aspirations, les participantes ont toutes changé leur perception. À la fin du baccalauréat, elles croyaient qu'elles avaient les mêmes aspirations que les autres enseignants. Maintenant, elles ne pensent plus à cause du manque d'expérience, par goût de poursuivre les études à la maîtrise ou même encore parce qu'elles ne pensent pas vivre que pour l'enseignement.

6.2.5. L'expérience

À la fin du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, les nouvelles enseignantes peuvent compter sur leurs expériences vécues en stage. Maintenant

qu'elles font leur entrée dans la profession, elles font majoritairement de la suppléance et vivent la précarité d'emploi. Dans le cadre de la recherche, les participantes devaient répondre à une question touchant la suppléance. Elles devaient indiquer si le fait de faire la suppléance permet d'acquérir une expérience pertinente. Leur réponse a permis de constater que sans aucune contradiction, les participantes à l'étude croient fermement qu'il est important de faire de la suppléance en enseignement. Une participante affirme que la suppléance permet aux futurs enseignants de consolider leurs apprentissages effectués lors de la formation initiale. Elle poursuit en disant que les stages ne sont pas encore assez significatifs pour qu'ils soient prêts à relever les défis que cette profession exige. Cette affirmation vient appuyer Mukamurera (2004) qui indique que les enseignants réalisent très vite que la transition entre le statut d'étudiant à celui d'enseignant est plus exigeant et plus engageant sur le plan des responsabilités et de tâches comparativement au contexte des stages où ils bénéficiaient d'un accompagnement.

De plus, les participantes affirment qu'en suppléance, elles voient des classes différentes, des milieux différents et des écoles différentes. Elles trouvent cela très formateur puisque cela leur permet de mieux découvrir qui elles sont en tant qu'enseignantes. Ceci vient confirmer ce que défendent Mukamurera et Gingras (2005) en disant que l'arrivée dans la profession et les premières expériences professionnelles constituent des moments privilégiés de développement et de consolidation de l'identité professionnelle. En somme, les participantes sont d'avis que l'expérience et la suppléance leur permettent de mieux se connaître en tant que nouvelles enseignantes. Ainsi, elles arrivent à construire leur identité professionnelle malgré le fait que leurs expériences sont liées au contexte de la précarité d'emploi.

Pour la transition lors de l'insertion professionnelle, les quatre participantes possèdent un portrait convainquant en ce qui concerne l'expérience. Sur les quatre répondantes, trois d'entre elles ont consolidé trois des quatre énoncés. Tandis que l'autre participante a consolidé les quatre. Nous pouvons comprendre que les expériences vécues par les nouvelles enseignantes durant leur insertion professionnelle leur ont permis de

renforcer leurs perceptions initiales et ainsi consolider leur identité professionnelle. Comme le souligne Marineau et Presseau (2007), l'identité professionnelle se construit grâce à l'expérience du travail.

Pour conclure cette interprétation des résultats obtenue lors de la recherche, nous pouvons confirmer que la transition des nouvelles enseignantes à statut précaire s'est dans l'ensemble bien déroulée. Mukamurera (2005), mentionne que certains débutants vivent un choc lorsqu'ils font leur entrée dans la profession. Leurs débuts dans le métier évoquent l'image d'un parachutage puisqu'ils sont soudainement laissés à eux-mêmes. Les participantes n'ont pas vécu ce choc soudain. Elles sont plutôt enthousiastes et confiantes quant à leurs capacités. Bien entendu, elles se sentent parfois découragées par leur situation précaire. Comme l'indique Mukamurera et Gingras (2005), les novices se reconnaissent comme des enseignantes du point de vue de leur formation et de leurs choix professionnels. Par contre, leur identité est fragilisée par la dure expérience de la précarité et des contraintes.

Après une insertion professionnelle précaire, deux des quatre participantes se considèrent comme étant de vraies enseignantes. Pour l'une d'elles, le fait d'avoir obtenu un premier contrat 6 mois après la fin de ses études semble déterminant pour son identité professionnelle. Elle a confiance en ses capacités et se sent comme une enseignante à part entière. Pour l'autre, malgré le fait qu'elle n'a pas eu la chance de pratiquer la profession, elle est capable d'affirmer qu'elle possède ce qu'il faut pour se sentir comme une enseignante sans avoir effectué de suppléance depuis la fin de ses études universitaires. Pour les deux autres participantes, nous pouvons conclure qu'elles n'ont pas une identité professionnelle aussi ferme. Le statut de suppléante occasionnelle ne leur permet pas de se percevoir comme étant de vraies enseignantes. L'une d'entre elles mentionne qu'une enseignante n'est pas une personne vagabonde qui ne se retrouve jamais dans la même classe. Elle avoue ne pas pouvoir s'épanouir dans une telle situation de précarité. Comme dans l'étude de Mukamurera et Gingras (2005), les enseignants qui n'exercent pas de manière significative la profession ont une identité professionnelle plus faible que ceux,

malgré leur statut précaire, qui entretiennent une situation de travail significative. Les résultats de la recherche montrent que pour deux participantes, cette affirmation d'avère véridique.

Selon Riopel (2006), la transition entre la formation initiale et l'entrée dans la profession est vécue comme une rupture et ce qui facilite cette transition se trouve au cœur de l'identité professionnelle de la personne. Selon cette chercheuse, le choc que vivent les novices durant leur insertion professionnelle participe à la construction identitaire à la condition que le nouvel enseignant y soit préparé. La recherche aura permis de se rendre compte que le développement de l'identité professionnelle devrait avoir sa place dans la formation initiale. La préparation des novices à la précarité d'emploi pourrait éviter une idéalisation de la profession et ainsi rendre l'insertion professionnelle plus douce. Les résultats de la recherche montrent qu'à la fin de la formation initiale, les étudiants ont une perception d'eux et de la profession enseignante considérablement idéalisée. Comme le souligne Anadon et coll. (2007), la conception de l'enseignement permet au futur enseignant de se représenter à un monde parfait. Cette image peut donc créer un choc lors de l'insertion professionnelle. Riopel (2006) souligne qu'en ne tenant pas compte des perceptions initiales des étudiants, la formation initiale risque de créer elle-même une idéalisation de la profession enseignante.

Finalement, le fil conducteur de l'étude est issu des changements et des consolidations observés lors de la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant en situation de précarité d'emploi. Comme le mentionne Jutras et coll. (2007) parler d'identité professionnelle c'est répondre à la question du « Qui suis-je ? ». C'est aussi s'interroger sur ce à quoi on se base pour se définir et tenter de voir ce qui reste stable malgré tous les changements et les différents contextes qu'offrent les débuts dans l'enseignement. Il a été possible d'observer, dans le développement de l'identité professionnelle des quatre participantes en insertion professionnelle, les changements et les consolidations. Celles-ci ont pu mieux se définir et prendre conscience de leur construction identitaire en remplissant le journal de bord hebdomadaire et en répondant aux questions de l'entrevue. En offrant ce

type d'outil aux futurs enseignants lors de la formation initiale, ils pourraient mieux se préparer aux réalités et à la diversité des situations de travail lors de leur insertion professionnelle dans l'enseignement.

CHAPITRE 7

CONCLUSION

La recherche visait à découvrir comment l'identité professionnelle de l'enseignant débutant se développe lors du passage de la formation initiale à l'exercice de la profession dans une situation de précarité d'emploi. Dans le premier chapitre, celui de la problématique, il était essentiel de présenter l'état de la situation des enseignants débutants et des conditions actuelles de leur insertion professionnelle. En s'appuyant sur les résultats d'études antérieures, il a été possible de définir le processus de développement de l'identité professionnelle.

C'est avec la définition du concept de l'identité professionnelle de Gohier et coll. (2001) que nous avons défini le fil conducteur de la recherche. Ces chercheurs définissent le concept d'identité professionnelle de la façon suivante :

Il s'agit de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant approfondit de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siennes. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation-apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (Gohier et coll. 2001).

C'est grâce à ce fondement qu'il a été possible de construire un schéma des concepts qui se retrouve à l'intérieur du cadre conceptuel de la recherche. D'autres auteurs tels que Mukamurera et Gingras (2005) et Anadòn et coll. (2007) sont venus ajouter aux idées de

Gohier et coll. (2001). C'est inspiré de ces chercheurs que la construction identitaire a été divisée en deux sections importantes. D'abord, la perception de soi qui regroupe la connaissance de soi, les questionnements et les interactions et ensuite la perception de la profession enseignante qui renferme la perception des enseignants et de la profession ainsi que l'expérience. Ces thèmes ont permis l'élaboration du questionnaire, du journal de bord et du canevas d'entrevue semi-dirigée.

La recherche visait deux objectifs principaux. Une méthodologie mixte a permis de répondre à ces deux objectifs. Le premier consistait à explorer la perception que des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. Un questionnaire qui contenait des questions fermées a permis de recueillir des données quantitatives pour obtenir une généralisation des perceptions qu'ont les finissants avant leur insertion professionnelle. La passation s'est effectuée en mars 2008. Le deuxième objectif poursuivi était d'explorer comment l'identité professionnelle se développe lors du passage du statut de finissants à celui de novices en situation de précarité d'emploi. Des journaux de bord et des entrevues individuelles ont permis d'approfondir des thèmes du questionnaire et d'explorer ce qui se produit dans la transition étudiant-enseignant en ce qui concerne la construction identitaire. Cette deuxième phase de collecte de données a débuté dès le début de l'année scolaire 2008. Le journal de bord fut complété de septembre 2008 à janvier 2009. Il a offert la possibilité aux enseignantes participantes de recueillir des informations au quotidien concernant leur expérience en enseignement. Il nous a livré de nombreuses informations quant aux consolidations et aux changements de leur identité professionnelle lors de leur insertion en enseignement. Finalement, en mars 2009, les entrevues semi-dirigées ont été effectuées. Elles ont rendu une description riche de leur expérience de la part des participantes et d'explorer leurs opinions, leurs sentiments, leurs croyances et leurs perceptions sur le phénomène à l'étude. Ces deux phases de collecte des données ont été bénéfiques quant à l'exploration de la transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Les résultats obtenus ont permis une mise en lumière des perceptions très intéressantes pour l'avancement dans le domaine de l'insertion professionnelle.

Les résultats répondant au premier objectif de la recherche montrent que les futurs enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont déjà engagés dans un processus de construction identitaire, et ce avant même leur insertion professionnelle. Ils possèdent déjà une connaissance de soi positive grâce à leur formation initiale et aux stages effectués. Ils se considèrent majoritairement comme étant des enseignants et ils sont conscients de l'importance de se connaître en tant que futurs enseignants.

En ce qui concerne les questionnements, déjà durant le parcours universitaire, les étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire se remettent en question. Tout comme certains enseignants expérimentés, les futurs enseignants se demandent s'ils veulent réellement exercer cette profession. La recherche confirme que les questionnements ne surviennent pas seulement après plusieurs années de pratique. Les futurs enseignants possèdent également une perception favorable par rapport aux interactions avec autrui en enseignement. Effectivement, ils se découvrent davantage dans des conditions relationnelles. Les finissants ont aussi une perception positive des enseignants en général. Le questionnaire leur permettait de se comparer, par des ressemblances et des différences, aux autres enseignants. Ils voient l'importance de se percevoir distinct des élèves et ainsi de faire partie de la communauté enseignante. Par contre, les futurs enseignants croient que la profession enseignante n'est pas bien perçue par la société en général. Finalement, notre recherche confirme que les expériences vécues par les futurs enseignants, généralement lors des stages, les amènent à construire leur identité professionnelle. Effectivement, c'est en exerçant le métier d'enseignant qu'ils apprennent à mieux se connaître.

Les résultats répondant au deuxième objectif démontrent que l'insertion professionnelle des quatre participantes à la phase II de la recherche s'est bien déroulée. Les novices participant à notre étude n'ont pas vécu de choc à leur entrée dans la profession. Elles sont plutôt ouvertes et confiantes quant à leurs aptitudes à être de bonnes enseignantes. Naturellement, elles ressentent parfois du découragement en lien avec leur situation précaire. Ainsi, notre recherche démontre bien, pour deux des participantes, que leur identité d'enseignante est ébranlée par la dure expérience de la précarité.

Les retombées de l'étude

Les résultats amènent une contribution sur les plans théorique, méthodologique et pratique. Tout d'abord, théoriquement, elle apporte un éclairage nouveau sur la transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant. En observant les perceptions des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire lors de la formation initiale et en observant les changements et les consolidations qui se produisent lors de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants à statut précaire, la recherche a permis de rendre compte de données riches relatives à la transition étudiant-enseignant.

Sur le plan méthodologique, le type de méthodologie mixte apporte une richesse dans la collecte des données. Cette recherche se veut différente dans l'utilisation de trois outils de constitution des données différents. Le questionnaire quantitatif a permis de recueillir des perceptions rapidement des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Afin d'approfondir et d'observer les changements et les consolidations de ces perceptions, le journal de bord ainsi que l'entrevue semi-dirigée ont permis d'obtenir de nombreuses informations rendant possible l'originalité de cette recherche.

Finalement, sur le plan pratique, cette recherche confirme que le choc vécu par les novices durant leur insertion professionnelle participe à la construction identitaire dans la mesure où le nouvel enseignant y est préparé (Riopel, 2006). Effectivement, notre étude démontre qu'à la fin de la formation initiale, les étudiants ont déjà une perception d'eux et de la profession enseignante amplement idéalisée. Il serait alors intéressant de donner une place importante au développement de l'identité professionnelle dans la formation initiale. Effectivement, la préparation des novices aux conditions d'insertion professionnelle permettrait d'éviter une idéalisation du métier et ainsi amenuiser les difficultés d'entrée dans la profession enseignante. Afin d'y parvenir, il serait intéressant de fournir des outils aux futurs enseignants. Dans notre recherche, nous avons observé des changements et des

consolidations dans le développement de l'identité professionnelle des participantes. Celles-ci sont parvenues à mieux se définir et à prendre conscience de leur construction identitaire en utilisant notre journal de bord hebdomadairement ainsi qu'en répondant à l'entretien semi-dirigé. En offrant ce type de journal de bord aux étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire lors de la formation initiale, ils pourraient mieux se préparer à la réalité de l'entrée dans la profession.

Les éléments de prospective

Afin de mettre à contribution notre recherche, certaines pistes de recherches ultérieures sont rendues disponibles. Premièrement, il serait intéressant d'observer l'évolution de l'identité professionnelle des futurs enseignants dès leur entrée à l'université. Ainsi, il serait possible de comparer leurs perceptions au début et à la fin de leur parcours universitaire.

Deuxièmement, une recherche de plus grande envergure pourrait être réalisée afin d'inclure davantage de participants. En observant les perceptions des finissants à la fin de leur baccalauréat et en instaurant le journal de bord durant l'insertion professionnelle de septembre à juin, il serait intéressant de voir l'évolution de la construction identitaire, et ce durant une année scolaire complète. Cet élément de prospective viendrait enrichir les résultats obtenus dans la recherche actuelle.

Finalement, l'utilisation de notre journal de bord lors de la formation initiale permettrait de préparer les futurs enseignants à l'entrée dans la profession parfois difficile. Il serait intéressant d'observer si cet outil permettrait de réduire l'image idéalisée de la profession enseignante et de mieux préparer les futurs enseignants à la réalité lors de l'insertion professionnelle.

ANNEXE A
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant en éducation préscolaire et en enseignement primaire à statut précaire.

Chercheure : Marie-Ève Dumais

Co-chercheur :

Directrice de recherche : Anne-Marie Lamarre
(si le chercheur est un étudiant)

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Au cours de la formation initiale, le futur enseignant amorce son développement professionnel. Il se construit peu à peu une image de lui en tant qu'enseignant. Son identité professionnelle prend forme et il convient d'explorer comment se manifeste cette construction identitaire avant l'entrée dans la profession. La prise en compte de ces changements permettra de mieux comprendre le développement identitaire des novices.

L'objectif que nous poursuivons consiste à explorer comment les nouveaux enseignants aux prises avec plusieurs sources de stress et la précarité d'emploi développent leur identité professionnelle. Plus particulièrement, il s'agit, dans un premier temps, de comprendre comment les finissants du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire se perçoivent comme enseignants à la fin de leur formation initiale. Dans un deuxième temps, il s'agit d'explorer comment cette construction identitaire se poursuit ou se transforme lors de la première année dans la profession.

2. Participation à la recherche

Si vous acceptez de participer à la phase II de la recherche, vous serez invités à remplir un journal de bord permettant d'observer les changements et les consolidations de votre identité professionnelle.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Les données recueillies serviront uniquement dans le cadre de cette recherche. La confidentialité sera assurée par un numéro de code au dossier de chaque participant et l'accès à la liste des codes est réservé à la chercheuse. De plus, les données seront conservées dans un endroit sécuritaire et fermé à clé. Ces données seront conservées durant le processus

de recherche et seront détruites dès la diplômation de la chercheure. Aucune information personnelle pouvant vous identifier ne sera divulguée dans les résultats de la recherche ou dans tout autre document publié.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risque ou d'inconvénient particulier. Au contraire, la réflexion que la recherche suscitera ne pourra qu'être bénéfique pour vous et votre précieuse collaboration contribuera à l'avancement des connaissances sur le développement de l'identité professionnelle.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheure verbalement ou à l'adresse de courriel indiquée à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure : _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

Avec _____ Marie-Ève Dumais _____, Chercheure

au numéro de téléphone suivant : (418) _____ ou à l'adresse de courriel suivante :

dumm0001@uqar.qc.ca

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE B
QUESTIONNAIRE

**Le développement de l'identité professionnelle de
l'enseignant débutant en éducation préscolaire et en
enseignement primaire à statut précaire.**

Phase I : Perception de soi et perception de la
profession enseignante

Avril 2008

**Le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant
débutant en éducation préscolaire et en enseignement primaire à
statut précaire.**

Phase I : Perception de soi et perception de la profession enseignante

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Âge : _____

Sexe : Féminin Masculin

Types d'emplois avant les études universitaires :

Types d'emplois pendant les études universitaires :

Expériences éducatives autres que les stages :

Lieu de résidence une fois les études terminées :

Nombre de cours à compléter pour terminer le programme : _____

Nombre de stages effectués : _____

Date prévue d'obtention du diplôme : _____

CONSIGNES ET PRÉCISIONS

- Répondre au questionnaire devrait vous prendre environ 45 minutes.
- Le questionnaire comprend des questions fermées et quelques questions ouvertes.
- Nous vous remercions de répondre à chacune des questions.
- Les questions sont regroupées sous deux catégories et celles-ci comportent des sous catégories.

1. La perception de soi

- 1.1. La connaissance de soi
- 1.2. Les questionnements
- 1.3. Les interactions

2. La perception de la profession enseignante

- 2.1. La perception des enseignants et de la profession
- 2.2. L'expérience

1. LA PERCEPTION DE SOI

Pour chacun des énoncés, précisez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord en cochant la case qui représente le mieux votre point de vue.

1.1 LA CONNAISSANCE DE SOI	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
1. J'ai le sentiment de me connaître comme future enseignante ou futur enseignant.				
2. C'est difficile pour moi de me décrire comme enseignante ou enseignant.				
3. Ma formation initiale n'a pas contribué à ce que j'apprenne à me connaître comme enseignante ou enseignant.				
4. Mes stages ont contribué à ce que j'apprenne à me connaître comme enseignante ou enseignant.				
5. Aujourd'hui, je me considère comme une enseignante ou un enseignant.				
6. Actuellement, c'est important pour moi d'avoir une image claire de qui je suis comme enseignante ou enseignant.				

7. Actuellement, les valeurs que je véhicule comme enseignante ou enseignant ne sont pas claires pour moi.				
8. Je ne possède pas les connaissances nécessaires pour être une enseignante ou un enseignant efficace.				
9. Je sais qu'en enseignement il y a des interventions ou des gestes que je devrai poser qui ne correspondent pas vraiment à la personne que je suis.				
10. Quand je pense à moi comme enseignante ou enseignant, je ressens un sentiment de fierté.				
11. J'ai le sentiment que d'être une enseignante ou un enseignant me permet d'être moi-même.				
12. Actuellement, je ne considère pas posséder les compétences nécessaires pour être une enseignante ou un enseignant.				
13. Présentement, je ne me considère pas comme une professionnelle ou un professionnel de l'enseignement.				

14. Pour moi, devenir une enseignante ou un enseignant est un projet temporaire.				
15. Pour moi, devenir une enseignante ou un enseignant est un projet de vie.				
16. Devenir une enseignante ou un enseignant c'est primordial pour moi.				

Pour chacun des énoncés, précisez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord en cochant la case qui représente le mieux votre point de vue.

1.2 LES QUESTIONNEMENTS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
20. Ma décision de devenir enseignante ou enseignant n'a pas été difficile à prendre.				
21. Je sais que je serai une enseignante ou un enseignant toute ma vie.				
22. Pendant ma formation initiale, il m'est arrivé de remettre en question ma décision de devenir enseignante ou enseignant.				
23. Durant ma formation initiale, il m'est arrivé de penser à abandonner le programme.				

24. L'image que j'ai de moi comme enseignante ou enseignant n'est pas la même que j'avais à mon entrée dans le programme.				
25. Il m'arrive d'être découragée ou découragé devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement.				
26. Au cours de ma formation initiale, j'ai eu le sentiment que l'enseignement me convenait plus ou moins.				

Pour chacun des énoncés, précisez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord en cochant la case qui représente le mieux votre point de vue.

1.3 LES INTERACTIONS	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
27. Mes relations avec les enseignantes et les enseignants ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante ou enseignant.				
28. Mes relations avec les élèves ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante ou enseignant				

29. Au cours de mes stages, des personnes ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante ou enseignant.				
30. Les interactions avec les enseignantes ou les enseignants ont contribué à ce que j'aie une image plus claire de moi comme enseignante ou enseignant.				

2. LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS ET DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Pour chacun des énoncés, précisez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord en cochant la case qui représente le mieux votre point de vue.

2.1 LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS ET DE LE PROFESSION	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
31. L'image que la société se fait des enseignantes ou des enseignants est négative.				
32. J'ai le sentiment que je ressemble aux enseignantes ou aux enseignants du préscolaire et du primaire.				
33. Répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante ou de l'enseignant.				
34. L'enseignement est une profession.				
35. J'ai l'impression que je diffère des enseignantes ou des enseignants au plan des connaissances.				
36. J'ai l'impression que je diffère des enseignantes ou des enseignants au plan des capacités et des habiletés.				

37. J'ai l'impression que je diffère des enseignantes ou des enseignants au plan des attitudes.				
38. J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes ou aux enseignants au plan des valeurs.				
39. J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes ou aux enseignants au plan des aspirations.				

Pour chacun des énoncés, précisez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord en cochant la case qui représente le mieux votre point de vue.

2.2 L'EXPÉRIENCE	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
41. Au cours de ma formation initiale, j'ai eu l'impression de consolider mes compétences professionnelles.				
42. Au cours de mes stages, je n'ai pas eu l'impression de consolider mes compétences professionnelles.				
43. Le fait de faire de la suppléance permet d'acquérir une expérience pertinente.				

44. Les expériences vécues dans les milieux de pratique lors des stages m'ont permis de mieux me connaître sur le plan professionnel.				
45. Les stages n'ont pas contribué à développer mon sentiment de fierté.				

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre au questionnaire. Votre participation est précieuse et permettra de clarifier le processus du développement de l'identité professionnelle.

Marie-Ève Dumais

INFORMATIONS ET INSCRIPTION À LA PHASE II

Pour approfondir la collecte de données, nous aurons besoin de quelques enseignantes et enseignants volontaires pour participer à une deuxième phase. Ces personnes participeront à une entrevue individuelle d'une durée de 60 minutes avec la chercheuse principale pour approfondir certains thèmes abordés dans le questionnaire. Ces données permettront d'observer les changements qui s'effectuent au niveau des perceptions à la suite de quelques mois d'insertion dans la profession. Comme pour le questionnaire, les données obtenues resteront confidentielles et serviront uniquement dans le cadre de la recherche.

Êtes-vous intéressée ou intéressé à participer à la phase II de la recherche ?

Oui Non

Si oui, veuillez inscrire vos coordonnées ci-dessous.

Nom, prénom _____

Numéro de téléphone où il est possible de vous rejoindre _____

Courriel _____

Nous vous remercions infiniment de vouloir poursuivre cette recherche sur le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant en éducation préscolaire et en enseignement primaire à statut précaire. Si vous êtes sélectionnée ou sélectionné, nous communiquerons avec vous afin de fixer la date et l'heure de l'entrevue selon vos disponibilités.

Marie-Ève Dumais

ANNEXE C
JOURNAL DE BORD

Le développement de l'identité professionnelle de
l'enseignant débutant en éducation préscolaire et en
enseignement primaire à statut précaire.

Journal de bord de :

Par Marie-Ève Dumais

Septembre 2008 à Janvier 2009

Bonjour chères participantes,

Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à la phase II de la recherche portant sur *Le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant en éducation préscolaire et en enseignement primaire à statut précaire*. Votre collaboration permettra d'approfondir et d'enrichir les questions auxquelles vous avez répondues dans le questionnaire de la première phase. Ces mêmes questions vous seront présentées et nous souhaitons observer, grâce à vos commentaires, les changements et les consolidations de votre perception de vous-même et de la profession enseignante.

Nous vous invitons à remplir le journal de bord durant les prochains mois. Il comprend quatre sections que nous décrivons de la façon suivante.

Première section. Elle est constituée de feuilles réponses. Une fois par semaine vous devez choisir un des énoncés présentés, celui que vous jugé pertinent parmi le choix qui vous est offert et ce pour deux ou trois sous-catégories. C'est-à-dire, la connaissance de soi, les questionnements, les interactions, la perception de la profession enseignante ainsi que l'expérience. Vous pouvez commenter par des mots, des phrases, un texte, une carte d'idées, un dessin, etc.

Deuxième section. Elle est constituée de cinq calendriers. Cette section vous permettra de noter les journées de travail que vous avez réalisées au cours des mois suivants : septembre, octobre, novembre, décembre et janvier.

Troisième section. Elle est constituée de pages lignées. Elles vous appartiennent. Vous pouvez y noter les informations que vous jugées pertinentes pour la présente recherche.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez pour cette étude et nous espérons que votre participation sera bénéfique dans la découverte de vous-même en tant que personne mais aussi en tant qu'enseignante.

Section I :

Questions hebdomadaires

Semaine 1

30 août au 6 septembre 2008

La connaissance de soi

Choisissez un énoncé parmi ceux-ci et

commentez ce qu'il révèle pour vous au centre de la page.

Il est bien important d'identifier

Aujourd'hui, je me considère comme une enseignante.

J'ai le sentiment de me connaître comme enseignante.

C'est difficile pour moi de me décrire comme enseignante.

Actuellement, les valeurs que je véhicule comme enseignante sont claires pour moi.

Je possède les connaissances nécessaires pour être une enseignante efficace.

Je sais qu'en enseignement il y a des interventions ou des gestes que je devrai poser qui ne correspondent pas vraiment à la personne que je suis.

Actuellement, c'est important pour moi d'avoir une image claire de qui je suis comme enseignante.

Quand je pense à moi comme enseignante, je ressens un sentiment de fierté.

J'ai le sentiment que d'être une enseignante me permet d'être moi-

Pour moi, devenir une enseignante est un projet temporaire.

Pour moi, devenir une enseignante est un projet de vie.

Être une enseignante c'est primordial pour moi.

Actuellement, je considère posséder les compétences nécessaires pour être une enseignante.

Les questionnements

Choisissez un énoncé parmi ceux-ci et

commentez ce qu'il révèle pour vous au centre de la page.

Il est bien important d'identifier

Lors de mes premières expériences, il m'est arrivé de remettre en question ma décision de devenir enseignante.

Durant mes premières expériences, il m'est arrivé de penser abandonner l'enseignement.

L'image que j'ai de moi comme enseignante n'est pas la même que j'avais à la fin de mes études.

Au cours de mes premières expériences, j'ai eu le sentiment que l'enseignement me convenait plus ou moins.

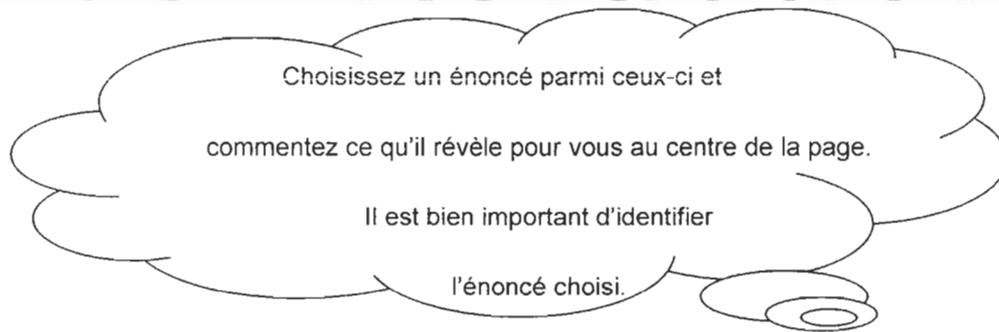
Je sais que je serai une enseignante toute ma vie.

Il m'arrive d'être découragée devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement.

Semaine 2

7 au 13 septembre 2008

Les interactions



<p>Lors de mes premières expériences dans l'enseignement, des personnes ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante.</p>	<p>Mes relations avec les enseignantes et les enseignants ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante.</p>	<p>Les interactions avec les enseignantes et les enseignants ont contribué à ce que j'aie une image plus claire de moi comme</p>	<p>Mes relations avec les élèves ont joué un rôle important dans l'idée que je me fais de moi comme enseignante.</p>
---	---	--	--

La perception des enseignants et de la profession

Choisissez un énoncé parmi ceux-ci et commentez ce qu'il révèle pour vous au centre de la page.

Il est bien important d'identifier l'énoncé choisi.

L'enseignement est une profession.

Répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante et de l'enseignant.

L'image que la société se fait des enseignantes ou des enseignants est négative.

J'ai l'impression que je diffère des enseignantes ou des enseignants au plan des connaissances.

J'ai l'impression que je diffère des enseignantes ou des enseignants au plan des attitudes.

J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes et aux enseignants au plan des aspirations.

J'ai le sentiment que je ressemble aux enseignantes ou aux enseignants du préscolaire et du primaire.

J'ai l'impression que je diffère des enseignantes et des enseignants au plan des capacités et des habiletés.

J'ai l'impression que je ressemble aux enseignantes et aux enseignants au plan des valeurs.

L'expérience

Choisissez un énoncé parmi ceux-ci et commentez ce qu'il révèle pour vous au centre de la page.

Il est bien important d'identifier

Durant mes premières expériences en enseignement, j'ai eu l'impression de consolider mes compétences professionnelles.

Les expériences vécues dans les milieux de pratique n'ont pas contribué à développer mon sentiment de fierté.

Le fait de faire de la suppléance permet d'acquérir une expérience pertinente.

Les expériences vécues dans les milieux de pratique m'ont permis de mieux me connaître sur le plan professionnel.

Section II :

Calendrier

Notez les journées de suppléance effectuées lors du mois de septembre dans le calendrier suivant. Pour chaque journée, indiquez s'il s'agit d'une période, d'une demi-journée ou d'une journée complète ainsi que le niveau de la classe.

Septembre

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1	2	3	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26
29	30			

Notez les journées de suppléance effectuées lors du mois d'octobre dans le calendrier suivant. Pour chaque journée, indiquez s'il s'agit d'une période, d'une demi-journée ou d'une journée complète ainsi que le niveau de la classe.

Octobre

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
		1	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	31

Notez les journées de suppléance effectuées lors du mois de novembre dans le calendrier suivant. Pour chaque journée, indiquez s'il s'agit d'une période, d'une demi-journée ou d'une journée complète ainsi que le niveau de la classe.

Novembre

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
3	4	5	6	7
10	11	12	13	14
17	18	19	20	21
24	25	26	27	28

Notez les journées de suppléance effectuées lors du mois de décembre dans le calendrier suivant. Pour chaque journée, indiquez s'il s'agit d'une période, d'une demi-journée ou d'une journée complète ainsi que le niveau de la classe.

Décembre

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1	2	3	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26
29	30	31		

Notez les journées de suppléance effectuées lors du mois de janvier dans le calendrier suivant. Pour chaque journée, indiquez s'il s'agit d'une période, d'une demi-journée ou d'une journée complète ainsi que le niveau de la classe.

Janvier

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
			1	2
5	6	7	8	9
12	13	14	15	16
19	20	21	22	23
26	27	28	29	30

Section III :

Notes personnelles

ANNEXE D
PROTOCOLE D'ENTREVUE

Protocole d'entrevue

Entrevue auprès des cinq participantes à la phase II de la recherche (enseignantes débutantes de moins de un an d'expérience).

Mise en contexte

- **Rappeler les objectifs de la recherche**

- *Explorer la perception que les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignant et de la profession enseignante.*

- *Explorer comment l'identité professionnelle se développe entre le passage du statut de finissants à celui de novices en situation de précarité d'emploi.*

- **Rappeler les objectifs de l'entrevue**

- *Obtenir des informations sur le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant à statut précaire.*

- *Obtenir des informations sur les changements et les consolidations de l'identité professionnelle depuis l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant.*

- **Informé de la durée de l'entrevue (environ 60 minutes)**

- **Remercier pour le journal de bord dûment rempli et déjà transmis par la poste.**

- **Expliquer l'importance des informations recueillies.**

- **Préciser les mesures prises pour assurer la confidentialité des informations recueillies.**

- *Expliquer l'attribution d'un code.*

- *Préciser que le nom de la participante ne figurera pas dans la présentation des résultats.*

- **Informé que la personne doit se sentir à l'aise de répondre ou non à chaque question.**

- **Informé qu'il n'y a pas de mauvaise de réponse.**

- **Obtenir l'accord verbal pour que l'entrevue soit enregistrée.**

Protocole d'entrevue

Entrevue semi-dirigée

Avant d'amorcer l'entrevue

Préciser à la participante que nous avons lu attentivement le contenu de son journal de bord reçu à la fin du mois de janvier. Les informations recueillies dans le journal nous ont permis de découvrir ses perceptions d'elle-même et de la profession enseignante lors de son insertion professionnelle en tant que suppléante. Ces informations nous ont également permis de nous préparer à l'entrevue à laquelle elle va bientôt participer.

Préciser que l'entrevue a pour but de revenir sur certains aspects qu'elle a communiqués par écrit afin de les approfondir.

- **Mettre le magnétophone en marche**

La perception de soi

Nous allons commencer l'entrevue avec des questions portant sur la perception de soi. Il s'agira plus particulièrement de questions liées à la connaissance de soi.

La connaissance de soi

1. Aujourd'hui, est-ce que vous vous considérez comme une enseignante ?
 - 1.1 Qu'est-ce qui fait que vous vous considérez comme une enseignante ?
 - 1.2 Qu'est-ce qui fait que vous ne vous considérez pas comme une enseignante ?
 2. Avez-vous le sentiment de vous connaître comme enseignante ?
 - 2.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous vous connaissez comme enseignante ?
 - 2.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous ne vous connaissez pas comme enseignante ?
 3. Est-ce difficile de vous décrire comme enseignante ?
 - 3.1 Comment vous décririez vous comme enseignante ?
 4. Est-ce qu'actuellement, les valeurs que vous véhiculez comme enseignante sont claires pour vous ?
 - 4.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que les valeurs que vous véhiculez sont claires pour vous ?
 - 4.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que les valeurs que vous véhiculez ne sont pas claires pour vous ?
 5. Possédez-vous les connaissances nécessaires pour être une enseignante efficace ?
 - 5.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous les possédez ?
 - 5.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous ne les possédez pas ?
 6. Est-ce qu'actuellement, c'est important pour vous d'avoir une image claire de qui vous êtes comme enseignante ?
 - 6.1 Pourquoi est-ce important pour vous ?
 - 6.2 Pourquoi n'est-ce pas important pour vous ?
 7. Lorsque vous pensez à vous comme enseignante, ressentez-vous un sentiment de fierté ?
-

7.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous ressentez un sentiment de fierté ?

7.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous ne ressentez pas un sentiment de fierté ?

8. Est-ce que d'être enseignante vous permet d'être vous-même ?

8.1 Qu'est-ce qui vous permet d'être vous-même ?

8.2 Qu'est-ce qui ne vous permet pas d'être vous-même ?

9. Pour vous est-ce que être enseignante est un projet temporaire ou un projet de vie ?

9.1 Qu'est-ce qui fait que d'être enseignante est un projet temporaire ou un projet de vie pour vous ?

10. Est-ce que d'être une enseignante c'est primordial pour vous ?

10.1 Qu'est-ce qui fait que d'être une enseignante c'est primordial pour vous ?

10.2 Qu'est-ce qui fait que d'être une enseignante ce n'est pas primordial pour vous ?

11. Selon vous, est-ce qu'actuellement vous posséder les compétences nécessaires pour être une enseignante efficace ?

11.1 Qu'est-ce qui vous permet de croire que vous possédez les compétences nécessaires pour être une enseignante efficace ?

11.2 Qu'est-ce qui vous permet de croire que vous ne possédez pas les compétences nécessaires pour être une enseignante efficace ?

Faire élaborer sur la connaissance de soi ; la description de soi en tant qu'enseignante ; la découverte de soi en tant qu'enseignante.

Nous allons poursuivre avec des questions portant sur la perception de soi. Cette fois, elles seront liées aux interactions.

Les interactions

1. Est-ce que dans vos premiers mois dans l'enseignement des personnes ont joué un rôle important dans l'idée que vous vous faites de vous comme enseignante ?
 - 1.1 Pourriez-vous expliquer ?
2. Est-ce que vos relations avec les enseignantes et les enseignants ont joué un rôle important dans l'idée que vous vous faites de vous comme enseignante ?
 - 2.1 Pourriez-vous expliquer ?
3. Est-ce que les interactions avec les enseignantes et les enseignants ont contribué à ce que vous ayez une image plus claire de vous comme enseignante ?
 - 3.1 Pourriez-vous expliquer ?
4. Est-ce que vos relations avec les élèves ont joué un rôle important dans l'idée que vous vous faites de vous comme enseignante ?
 - 4.1 Pourriez-vous expliquer ?

Faire élaborer sur les interactions survenues dans les premiers mois d'enseignement.

Nous allons poursuivre avec des questions portant sur la perception de soi. Cette fois, elles seront liées aux questionnements.

Les questionnements

1. Vous est-il arrivé, lors de vos premières expériences en enseignement, de remettre en question votre décision de devenir enseignante ?
 - 1.1 Qu'est-ce qui a fait que vous vous êtes remise en question ?
 - 1.2 Qu'est-ce qui a fait que vous ne vous êtes pas remise en question ?
2. Est-ce que votre image de vous comme enseignante est la même que vous aviez à la fin de vos études ?
 - 2.1 Pourriez-vous expliquer comment l'image que vous aviez de vous comme enseignante était à la fin de vos études puis la comparer à celle que vous avez maintenant ?
3. Au cours de vos premières expériences, avez-vous eu le sentiment que l'enseignement vous convenait plus ou moins ?
 - 3.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vos premières expériences vous ont donné le sentiment que l'enseignement vous convenait plus ou moins ?
 - 3.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vos premières expériences vous ont donné le sentiment que l'enseignement vous convenait parfaitement ?
4. Durant vos premières expériences, vous est-il arrivé de penser abandonner l'enseignement ?
 - 4.1 Si oui, à quel moment et pour quelle(s) raison(s) vous est-il arrivé de penser abandonner l'enseignement ?
5. Vous arrive-t-il d'être découragée devant les obstacles à surmonter dans l'enseignement ?
 - 5.1 Si oui, devant quel(s) obstacle(s) vous est-il arrivé d'être découragée ?
6. Avez-vous la certitude que vous serez enseignante toute votre vie ?
 - 6.1. Qu'est ce qui vous permet d'affirmer que vous serez enseignante toute votre vie ?
 - 6.2 Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer que nous ne serez pas enseignante toute votre vie ?

Faire élaborer sur les questionnements survenus lors des premiers mois d'enseignement.

La perception de la profession enseignante

Nous allons maintenant aborder la perception de la profession enseignante par des questions portant sur la perception des enseignants et de la profession.

La perception des enseignants et de la profession

1. Croyez-vous que l'enseignement est une profession ?
 - 1.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que l'enseignement est une profession ?
 - 1.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que l'enseignement n'est pas une profession ?
2. Selon vous, est-ce que de répondre aux demandes sociales fait partie des défis de l'enseignante et de l'enseignant ?
 - 2.1 Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela ?
3. Selon vous, est-ce que l'image que la société se fait des enseignantes ou des enseignants est négative ?
 - 3.1 Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela ?
4. Avez-vous l'impression que vous différez des enseignantes ou des enseignants au plan des connaissances ?
 - 4.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes semblable ?
 - 4.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes différente ?
5. Avez-vous l'impression que vous différez des enseignantes ou des enseignants au plan des attitudes ?
 - 5.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes semblable ?
 - 5.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes différente ?
6. Avez-vous l'impression que vous ressemblez aux enseignantes et aux enseignants au plan des valeurs ?
 - 6.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes semblable ?
 - 6.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes différente ?

7. Avez-vous l'impression que vous ressemblez aux enseignantes et aux enseignants au plan des aspirations ?
 - 7.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes semblable ?
 - 7.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes différente ?

8. Avez-vous le sentiment que vous ressemblez aux enseignantes et aux enseignants du préscolaire et du primaire ?
 - 8.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes semblable ?
 - 8.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes différente ?

9. Avez-vous l'impression que vous différez des enseignantes et des enseignants au plan des capacités et des habiletés ?
 - 9.1 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes semblable ?
 - 9.2 Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous êtes différente ?

Faire élaborer sur la perception qu'elle a sur la profession enseignante; sur les autres enseignantes et enseignants; sur les différences et les similitudes qu'elle possède face aux autres enseignantes et enseignants.

Nous allons poursuivre avec des questions portant sur la perception de la profession enseignante. Cette fois, elles seront liées aux expériences.

L'expérience

1. Durant vos premières expériences en enseignement, avez-vous eu l'impression de consolider vos compétences professionnelles ?
 - 1.1 Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer que vous avez consolidé vos compétences professionnelles?
 - 1.2. Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer que vous n'avez pas consolidé vos compétences professionnelles ?
2. Considérez-vous que le fait de faire de la suppléance permet d'acquérir une expérience pertinente ?
 - 2.1 Qu'est-ce qui vous amène à affirmer que la suppléance vous permet d'acquérir une expérience pertinente ?
 - 2.2 Qu'est-ce qui vous amène à affirmer que la suppléance ne vous permet pas d'acquérir une expérience pertinente ?
3. Selon vous, est-ce que vos expériences dans les milieux de pratique ont contribué à développer votre sentiment de fierté ?
 - 3.1 Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer que vos expériences ont contribué au développement de votre sentiment de fierté ?
 - 3.2 Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer que vos expériences n'ont pas contribué au développement de votre sentiment de fierté ?
4. Selon vous, est-ce que vos expériences dans les milieux de pratique vous ont permis de mieux vous connaître sur le plan professionnel ?
 - 4.1 Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela ?

Faire élaborer sur l'expérience vécue face aux compétences professionnelles; au sentiment de fierté; à la suppléance; à la connaissance professionnelle.

Clôture de l'entrevue

Nous arrivons à la fin de l'entrevue. Il nous reste trois questions très importantes.

1. Pourriez-vous nous parler de vos aspirations, vos projets futurs ou vos buts relatifs à votre carrière dans l'enseignement.
2. En quelques mots, comment vous décririez-vous en tant qu'enseignante.
3. Selon vous, qu'est-ce que nous devrions ajouter ou modifier dans les programmes de formation à l'enseignement afin de faire en sorte que les étudiantes et les étudiants aient une image claire de ce que représente une enseignante ou un enseignant ?

➤ Arrêter le magnétophone

Conclusion

- **Remerciements**
- **Rappel de confidentialité**
- **Rappel de l'importance de leur témoignage**

Leur contribution à la recherche nous permettra de poser un regard plus éclairé sur la transition étudiant/enseignant. Elle permettra l'avancement des connaissances sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants à statut précaire et ainsi mieux les préparer à la réalité des premiers mois en enseignement.

- **Demande de discrétion**

Dans le cas où la personne interviewée connaît une participante qui sera rencontrée en entrevue prochainement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anadon, Martha, Gohier, Christiane et Chevrier, Jacques (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire. Dans Gohier, Christiane *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés.* (p. 11-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, André et Durand, Claire (1997). Le sondage. Dans Gauthier, Benoît. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 357-399). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreault, Paul (2004). La recherche quantitative. Dans Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine. *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.151-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (1996). *Examen des pratiques d'emploi du personnel à statut précaire dans l'enseignement au secteur jeunes (préscolaire, primaire, secondaire)*. Québec : CEQ
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1997). *Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail*. Québec : CSE.
- Cossette, François (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*, Trois-Rivières. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Deslauriers, Jean-Pierre (1991) *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw Hill, Éditeurs.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2003). *L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Montréal : FSE.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2004). *De l'université à l'école : L'insertion un précieux atout*. Bulletin FSE, Novembre-Décembre, p. 8-9.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2006). *Un début de carrière difficile ? Vous n'êtes pas seuls !* La Dépêche FSE, Février 2007, Vol.1, no. 2.

- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2010). *La FSE se demande où sont les vrais investissements en éducation*. Communiqué de presse du 31 mars 2010. Québec.
- Fortin, Fabienne (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Les éditions De la Chenelière Inc.
- Fournier, Lucie et Plamondon, Jean (1997). *L'essentiel des méthodes quantitatives*. Québec : Guérin
- Gervais, Colette (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. Dans Boutin, Gérald *La formation des enseignants en question : Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (p. 83-100). Québec : Éditions Nouvelles.
- Gohier, Christiane. et Alin, Christian, (dir.) (2000). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier, Christiane, Anadòn, Marta, Bouchard, Yvon, Charbonneau, Benoît et Chevrier, Jacques (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII (1), 3-32.
- Gouvernement du Québec (2002). *Principales statistiques de l'éducation* : Ministère de l'éducation. Document électronique (En ligne). Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_fr/ps_menu.htm
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement* : Ministère de l'éducation. Québec : MEQ.
- Huberman, A.Michael (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Jutras, France, A.Legault, Georges et Desaulniers, Marie-Paule (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Dans Gohier, Christiane *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. (p. 89-112). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine (2004). La méthodologie. Dans, Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine. *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lessart-Hébert, Michelle (1995). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Loiselle, Jean, (2006) *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Martin, Olivier (2007). *L'analyse de données quantitatives*. Paris : Armand Colin.
- Martineau, Stéphane et Gauthier, Clermont (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans Gohier, Christiane et Alin Christian (dir.) *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 85-110) Paris : L'Harmattan.
- Martineau, Stéphane, Breton, Nadine et Presseau, Annie (2005). Restructuration de l'identité professionnelle d'enseignants en contexte particulier d'intervention auprès d'une population étudiante difficulté. Dans Gervais, Colette et Portelance Liliane. *Des savoir au cœur de la profession enseignante : Contextes de construction et modalités de partage* (p. 187-203). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Martineau, Stéphane et Presseau, Annie (2007). Se «mettre en mots» ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens. Le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans Gohier, Christiane *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. (p. 67-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Monsemplès, Jean-Luc (2005). Concept de soi, estime de soi et la PNL. *Institut REPERE*. (En ligne). Accès : <http://www.institutreperere.com/>
- Mukamurera, Joséphine (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie, revue scientifique virtuelle, XXVII* (1).
- Mukamurera, Joséphine (2004, Avril). Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? Contribution de la communication no. 7282-Atelier 6 : *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*, 7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Mukamurera, Joséphine et Gingras, Channy (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. Dans Gervais, Colette et Portelance Liliane *Des savoir au cœur de la profession enseignante : Contextes de construction et modalités de partage* (p. 207- 223). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Mukamurera, Joséphine (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans Biron Diane, Cividini Monica et Desbiens, Jean-François. *La profession enseignante au temps des réformes* (p.313-335). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Paillé, Pierre et Mucchielli, Alex (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Paré, André (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Ste-Foy : Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.
- Pirès, Alvaro (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale. Dans Poupart, Jean et coll., *La recherche qualitative* (p. 48-52). Montréal : Gaëtan Morin.
- Poisson, Yves (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Riopel, Marie-Claude (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. St-Nicolas : Les presses de l'Université Laval.
- Robert, André Désiré et Bouillaguet, Annick (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, Lorraine (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, Benoît. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 263-286). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, Lorraine. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, Maurice et Lessard, Claude (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.
- Tap, Pierre. (1980) L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? Dans Tap, Pierre (dir.) *Identité individuelle et personnalisation* (p.237 à 250) Toulouse : Privat.
- Université du Québec à Rimouski (2007). *Document d'information : Baccalauréat en Éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Rimouski.
- Viau Rolland (1994) *La motivation en contexte scolaire* Québec : Éditions ERPI

