

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

L'INSERTION PROFESSIONNELLE : PARCOURS PROFESSIONNEL ET
CONTEXTE D'INSERTION D'ENSEIGNANTS DANS LES CÉGEPS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-EVE GALAISE

AOÛT 2009

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.

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas été possible sans les enseignants qui ont généreusement accepté de raconter leur expérience d'insertion. Je les remercie grandement d'avoir bien voulu me donner de leur temps. Leurs propos m'ont accompagnée tout au long de la démarche et j'espère avoir su rendre l'essentiel de ce qu'ils souhaitaient transmettre.

J'ai pu réaliser mon projet de maîtrise libre de tout souci financier, grâce au soutien du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Ces organismes jouent un rôle essentiel dans le développement de la recherche en sciences humaines, incluant les sciences de l'éducation.

Je dois aussi une très grande reconnaissance au professeur qui m'a dirigée. Merci à M. Frédéric Deschenaux pour sa grande disponibilité et sa simplicité. Ses commentaires toujours constructifs m'ont permis d'avancer dans ce projet à une vitesse fulgurante, sans jamais me décourager. Un encadrement d'une si grande qualité est un véritable cadeau dans un projet d'études supérieures.

Enfin, je souhaite remercier mon conjoint, Loïc, qui a su m'apporter l'équilibre dont j'avais besoin tout au long de ce projet. Je remercie aussi mes parents pour leur support inconditionnel et les précieux conseils de mon père qui a su me faire profiter, par sa sagesse, de son expérience des études supérieures.

Il y a un peu de vous tous dans ce mémoire! Merci!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE	5
1.1 L'insertion en enseignement	5
1.1.1 L'importance des débuts.....	6
1.1.2 La précarisation des conditions de travail	7
1.1.3 Les sentiments vécus par les débutants	8
1.1.4 Les facteurs favorisant l'insertion	9
1.1.5 Les indicateurs de l'insertion.....	10
1.2 Le réseau collégial	11
1.2.1 L'historique	11
1.2.2 Le renouveau collégial, de 1993 à 2004.....	15
1.2.3 L'évolution de la pratique enseignante avec l'approche par compétences	18
1.3 Les particularités de l'enseignement au collégial.....	22
1.3.1 La spécificité des enseignants	22
1.3.2 Les compétences recherchées chez les enseignants	23
1.3.3 Les conditions d'embauche et la formation des enseignants.....	25
1.3.4 L'insertion pédagogique	27
1.3.5 Les difficultés rencontrées par les enseignants	29
1.4 Le portrait statistique de l'effectif enseignant.....	31
1.5 Les objectifs de la recherche	39

DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE CONCEPTUEL	41
2.1 L’insertion professionnelle	42
2.2 L’insertion en enseignement	48
2.3 Le lien entre les concepts d’insertion professionnelle des jeunes et d’insertion en enseignement	52
2.4 Les particularités de l’insertion au collégial	55
2.4.1 Les similarités avec les enseignants de la formation professionnelle au secondaire.....	57
2.5 Les objectifs de recherche	61
 TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE	63
3.1 Type de recherche	63
3.2 Le groupe ciblé pour la cueillette de données	64
3.3 La technique de collecte de données	71
3.4 L’analyse des données	73
 QUATRIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS	77
4.1 L’accès à la carrière enseignante	78
4.1.1 Le parcours professionnel.....	78
4.1.2 Les motivations à devenir enseignant	80
4.1.3 Les circonstances entourant l’arrivée dans l’enseignement.....	81
4.1.4 Les conditions de travail à l’embauche et la précarité	82
4.1.5 La valorisation sociale	83
4.2 La transition professionnelle	85
4.2.1 Les réactions avant le premier cours.....	85
4.2.2 La charge de travail.....	85
4.2.3 Les difficultés rencontrées	86
4.2.4 Les éléments ayant facilité la transition.....	88

4.3	L'intégration professionnelle	91
4.3.1	L'intégration institutionnelle.....	91
4.3.2	L'intégration départementale.....	92
4.3.3	L'intégration pédagogique.....	93
4.3.4	Le perfectionnement.....	95
 CINQUIÈME CHAPITRE : LA DISCUSSION		97
5.1	Le parcours professionnel des enseignants	97
5.1.1	La formation à l'enseignement.....	102
5.1.2	La chronologie des étapes selon deux types de parcours	103
5.1.3	L'acquisition de la permanence et l'intégration des enseignants	104
5.1.4	La schématisation des parcours d'insertion d'enseignants de cégep.	106
5.2	Le contexte d'insertion dans les collèges	107
5.2.1	Les difficultés rencontrées.....	108
5.2.1	Le rôle du département.....	109
5.2.2	La précarité d'emploi	110
CONCLUSION		115
APPENDICE A : GUIDE D'ENTREVUE		123
BIBLIOGRAPHIE		127

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Les étapes de l'insertion professionnelle selon Laflamme (1993).....	43
2.2 Mise en relation des étapes de socialisation professionnelle de Nault (1999) et des phases de l'insertion professionnelle de Laflamme (1993).....	54
5.1 Identification des étapes qui varient dans l'insertion pour les enseignants de cégep.....	100
5.2 Parcours d'insertion professionnelle d'enseignants de cégep.....	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Répartition des enseignants selon le statut d'emploi et le sexe (2005-2006)	31
1.2	Répartition des enseignants, en pourcentage, selon l'expérience et la scolarité reconnues pour fins de traitement, le statut d'emploi et le sexe (2004-2005)	32
1.3	Évolution du personnel enseignant des cégeps de 1996-1997 à 2006-2007 en fonction du sexe et du statut d'emploi.....	34
1.4	Âge moyen du personnel enseignant des cégeps de 1996-1997 à 2006-2007, en fonction du statut d'emploi.....	36
1.5	Scolarité du personnel enseignant des cégeps de 1996-1997 à 2006-2007, en fonction du statut d'emploi.....	37
1.6	Années d'expériences moyennes, reconnues pour traitement, du personnel enseignant des cégeps de 1996-1997 à 2006-2007, en fonction du statut d'emploi.....	38
2.1	Les types d'intégration professionnelle de Paugam (2000).....	47
3.1	Caractéristiques des participants.....	67
3.2	Répartition de l'échantillon selon les trois critères de diversification interne	70
5.1	Répartition de l'échantillon selon les types d'intégration professionnelle de Paugam (2000).....	111

RÉSUMÉ

La présente recherche s'intéresse à l'insertion professionnelle des enseignants de cégep. Elle a pour objectif de décrire la transition professionnelle de ces enseignants, entre leur discipline et l'enseignement. Dans le champ de l'insertion en enseignement, les chercheurs se sont surtout intéressés aux enseignants du primaire et du secondaire, puisque des statistiques alarmantes y dénotent un haut taux de décrochage dans les cinq premières années de pratique. En effet, plusieurs enseignants ont, dans leurs débuts, le sentiment de ne pas être à la hauteur et de ne pas avoir tous les outils nécessaires pour accomplir la tâche. Pourtant, les débuts sont des moments cruciaux pour le développement professionnel futur, c'est dans cette période que s'enracinent les habitudes et attitudes face à la carrière.

Les enseignants de cégep vivent une réalité différente de leurs homologues du primaire et du secondaire, d'abord en ce qui concerne leur formation. Alors que les enseignants du primaire et du secondaire ont une formation initiale à l'enseignement, les enseignants du cégep sont formés dans une discipline, celle qu'ils enseignent, mais ne sont pas directement formés pour l'enseignement. De plus, les enseignants de cégep ont pour mandat de rendre les étudiants aptes à l'exercice d'un métier ou à la poursuite d'études plus spécialisées, ce qui nécessite d'eux une forte connaissance disciplinaire. Puisqu'ils enseignent selon une approche par compétences, ils doivent aussi avoir de fortes connaissances pédagogiques puisque cette approche place l'élève au centre du processus d'apprentissage, ne permettant plus d'enseigner exclusivement dans une optique de transmission des connaissances. Les enseignants de cégep se retrouvent nécessairement, dans leurs débuts, face à une double insertion professionnelle. Comme toute personne qui change d'emploi, ils vivent une insertion institutionnelle, devant s'adapter aux valeurs et à la culture du milieu. En plus, ils

doivent s'adapter à une carrière complètement nouvelle, celle de l'enseignement, sans y avoir été formés.

La précarisation des conditions d'entrée dans la carrière enseignante est aussi un élément majeur marquant les débuts et ayant un effet sur l'apprentissage de l'enseignement. Souvent placés dans des conditions encore plus difficiles que leurs collègues expérimentés, les débutants se retrouvent souvent, à cause des règles d'attribution de tâches qui favorisent l'ancienneté, avec des cours offerts à la dernière minute, les groupes les plus difficiles et les tâches dont personne ne veut. Sur les 19 000 enseignants de cégep au Québec, un peu plus de la moitié sont non permanents. Le contexte précaire s'étale sur une période de plus en plus longue, avec une expérience moyenne de 11,4 ans chez les enseignants non permanents en 2005-2006.

De façon plus spécifique, les objectifs de la recherche sont de décrire le parcours professionnel d'enseignants et de décrire leur contexte d'insertion dans les cégeps. Pour ce faire, c'est la méthode qualitative-interprétative qui a été privilégiée, le domaine d'études étant peu exploré à ce jour. Ainsi, 11 entretiens centrés semi-dirigés ont été réalisés avec des enseignants de cégep débutants. L'analyse thématique a permis de reconstituer les parcours d'insertion des enseignants rencontrés puis d'en faire ressortir les grandes tendances.

Les résultats de la recherche permettent de démontrer que les enseignants de cégep ont des parcours d'insertion qui diffèrent de ceux de leurs collègues des autres niveaux d'enseignement. La plus grande distinction chez les enseignants de cégep est le fait qu'ils sont des spécialistes disciplinaires plutôt que des spécialistes de l'enseignement. Leur préparation professionnelle est donc tout à fait différente de celle des enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale à l'enseignement. Au sein des enseignants de cégep eux-mêmes, on relève des distinctions entre les

enseignants des spécialités techniques et ceux des disciplines académiques. Les enseignants des spécialités techniques accumulent une longue expérience professionnelle dans la discipline, l'enseignement se présentant comme une deuxième carrière alors qu'ils ont déjà vécu un processus complet d'insertion professionnelle dans leur discipline. Pour les enseignants des disciplines académiques, l'enseignement arrive souvent assez tôt dans la carrière, étant vu comme le meilleur débouché dans le domaine. Enfin, l'acquisition de la permanence, identifiée dans plusieurs écrits comme mettant un terme à l'insertion professionnelle, n'apparaît plus comme nécessaire à l'intégration. Les enseignants se sentent intégrés parce qu'ils aiment ce qu'ils font, ils se sentent en contrôle de la tâche à accomplir, ils sentent qu'ils font partie d'une équipe de travail et ils s'identifient davantage au rôle d'enseignant qu'à leur discipline. En ce qui concerne le contexte d'insertion, les situations sont similaires partout. Le délai entre l'embauche et le premier cours est très restreint et c'est le département qui assume l'accueil et le soutien des débutants.

INTRODUCTION

Dans une société industrialisée comme le Québec, l'insertion sociale passe souvent par l'insertion en emploi. Dans les dernières décennies, l'insertion professionnelle est donc devenue un objet d'étude important. Dans le secteur de l'enseignement, un intérêt grandissant est porté sur le phénomène de l'insertion professionnelle puisque les débuts semblent y être difficiles. En effet, il apparaît qu'il y a un haut taux de décrochage des enseignements débutants aux différents ordres d'enseignement. La plupart des écrits se sont attardés aux enseignants du primaire et du secondaire. Dans la présente recherche, c'est l'insertion professionnelle des enseignants de cégep qui est au cœur de l'étude.

Il y a aujourd'hui plus de 19 000 enseignants de cégep à travers le Québec (Statistiques de l'éducation, 2007). Il s'agit d'un corps d'emploi relativement jeune puisque les cégeps ont été créés à la fin des années 60, il y a tout juste un peu plus de 40 ans. À cette époque, les nouveaux enseignants de cégep ont dû créer leur identité professionnelle de toute pièce, puisque le modèle d'enseignement y était complètement innovateur et tout à fait unique (Lauzon, 2002). Depuis le début des années 2000, le corps enseignant est en profond renouvellement, ce qui place plusieurs enseignants en processus d'insertion professionnelle en même temps (Raymond et Hade, 1999; Comité paritaire, 2008). Peu d'études s'étant intéressées au processus d'insertion des enseignants à ce niveau, il est apparu pertinent de voir comment évoluent les débutants au cégep et dans quel contexte ils se retrouvent enseignants. Alors que leurs collègues du primaire et du secondaire ont un avenir bien tracé en amorçant leur formation initiale à l'enseignement, rien ne prédispose aussi clairement le spécialiste d'une discipline à devenir enseignant.

Dans cette optique, cette recherche souhaite décrire la transition professionnelle des enseignants de cégep, entre leur discipline et l'enseignement. En effet, ces enseignants ont pour particularité qu'ils sont formés pour être des spécialistes disciplinaires ou des spécialistes de métier. Pour une tâche presque exclusivement d'enseignement, ils sont embauchés pour leurs compétences disciplinaires, tel que stipulé par le critère légal d'embauche. De façon plus spécifique, la recherche décrira les parcours d'insertion de ces enseignants puis, elle observera les contextes d'insertion dans les différents cégeps.

Le premier chapitre étale la problématique de l'insertion professionnelle chez les enseignants de cégep. Les caractéristiques propres à leur qualification et aux tâches qu'ils ont à accomplir sont mises de l'avant. D'abord établis dans une relation de maître qui doit transmettre des connaissances aux élèves, les enseignants de cégep ont dû se questionner sur l'apprentissage avec l'avènement de l'approche par compétences en 1993. Depuis cette réforme, l'élève est au centre de tout acte pédagogique et les enseignants ont pour objectif de faire développer des compétences, et non plus seulement de faire acquérir des connaissances. Cela a nécessairement fait émerger des besoins en perfectionnement et a mis en lumière l'importance d'en savoir plus sur la pédagogie. D'un autre côté, la diversité des domaines enseignés au cégep nécessite l'embauche de spécialistes dans chacun des domaines, d'autant plus que les cégeps ont pour particularité de former des jeunes qui seront aptes à exercer un métier ou une profession. La précarité qui marque les débuts dans l'enseignement au cégep, ainsi que ses effets sur le débutant est aussi expliquée dans ce chapitre.

Dans le deuxième chapitre, on retrouve l'élaboration du cadre théorique. L'amalgame de deux définitions y est proposé. La première est celle de Laflamme (1993), qui définit le processus d'insertion professionnelle des jeunes dans sa globalité. Cette définition permet de s'intéresser à l'expérience de l'individu qui

traverse le processus d'insertion professionnelle, dans la lignée des objectifs de la présente recherche. La deuxième définition est celle de Nault (1999), qui s'intéresse au processus d'insertion en enseignement, à partir du concept de socialisation professionnelle. Sa définition est articulée en fonction de la réalité des enseignants du primaire et du secondaire. Ces deux définitions, lorsqu'elles sont mises en commun, permettent de rendre compte du processus global vécu par les enseignants, à partir de la formation professionnelle, et jusqu'à l'intégration en emploi. Ce sont les seules définitions à ratisser de façon aussi globale le processus d'insertion. Les deux auteurs accordent une importance particulière à la préparation professionnelle puis ils mettent un terme à l'insertion au-delà du simple fait d'obtenir un emploi, mais s'intéressent aussi à la façon dont les individus se sentent intégrés dans cet emploi. Le cadre théorique permet aussi de préciser les particularités de l'acte d'enseigner au cégep et les compétences attendues des enseignants à cet ordre d'enseignement.

Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée pour la présente recherche. Dans une optique qualitative-interprétative, 11 entretiens centrés semi-dirigés ont été réalisés puis retranscrits, permettant la reconstitution des parcours d'insertion des enseignants. La technique de l'analyse thématique a été retenue pour faire ressortir les résultats. Le champ de l'insertion en enseignement au cégep étant peu exploré, la recherche se place dans une optique descriptive, à partir du point de vue des acteurs eux-mêmes.

Par la suite, le quatrième chapitre permet de décrire les résultats. On y constate les différents parcours empruntés par les enseignants de cégep, qu'ils enseignent dans une spécialité technique ou dans une discipline académique. Il permet aussi la description des contextes d'insertion dans les différents types de cégep. C'est à cet endroit que sont décrites les principales difficultés rencontrées par les enseignants débutants, et les principaux éléments permettant de faciliter l'intégration en enseignement.

Enfin, le cinquième chapitre, celui de la discussion, permet l'élaboration schématique des parcours d'insertion des enseignants de cégep en fonction du secteur d'enseignement. À partir des modèles exposés au deuxième chapitre, les résultats permettent la création d'un modèle spécifique aux enseignants de cégep. Ce chapitre permet aussi une comparaison plus approfondie de l'insertion en enseignement au cégep et de l'insertion en enseignement au primaire, au secondaire et en formation professionnelle au secondaire. Certaines pistes potentielles de recherche sont élaborées en guise de conclusion.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre a pour but d'exposer la problématique de l'insertion en enseignement au cégep. Dans un premier temps, des éléments permettant de comprendre la problématique plus large de l'insertion en enseignement, tous ordres d'enseignement confondus, seront exposés. Le réseau des cégeps sera ensuite décrit, grâce à quelques éléments historiques, afin d'en identifier les spécificités. La situation particulière des enseignants débutants sera ensuite décrite, permettant de comprendre la complexité de l'acte d'enseigner au cégep. Un portrait statistique de ces enseignants sur les 10 dernières années sera aussi dressé, afin de mieux cerner ce corps d'emploi en ce qui concerne l'âge des enseignants, leur expérience, leur scolarité et leur statut d'emploi. Enfin, les objectifs de la présente recherche concluront ce chapitre.

1.1 L'insertion en enseignement

L'arrivée dans une nouvelle profession est un événement à la fois positif et stressant dans la vie de quelqu'un. Bien qu'enthousiaste et curieuse, la personne qui débute dans un nouvel emploi vit aussi une certaine tension et une période d'adaptation (Ndoreraho et Martineau, 2006). L'insertion professionnelle en enseignement, qui semble parfois plutôt ardue et qui pousse même certains à tout abandonner, est un sujet traité dans de multiples études. On s'intéresse souvent, et surtout, à l'insertion professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire puisqu'on y dénote un haut taux de décrochage des débutants. Selon des statistiques du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE] (2002), près de 20% des enseignants du primaire et du secondaire quittent la profession au

cours des cinq premières années de leur carrière puisque «Les difficultés liées tant à l'enseignement proprement dit qu'au contexte scolaire et au climat de travail étaient considérées comme démesurées» (COFPE 2002, p.32). Afin d'illustrer les difficultés propres à la carrière enseignante dans les premières années de pratique, Perrenoud (1992) rapporte que, selon les mots de Freud, enseigner est un métier de l'impossible. Puisqu'il s'agit d'abord et avant tout d'une relation d'humain à humain, même la formation initiale la plus développée et adaptée possible ne peut assurer la réussite élevée et régulière des actes professionnels.

1.1.1 L'importance des débuts

Les préoccupations à l'égard de l'insertion en enseignement prennent tout leur sens lorsqu'on sait à quel point les débuts ont un impact sur la poursuite de la carrière. Comme le mentionne Raymond (2001), «Des débuts pénibles avec des groupes difficiles et/ou des charges d'enseignement épuisantes viennent souvent à bout de jeunes enseignants talentueux» (p.23). Toujours selon cette chercheuse, le style d'enseignement choisi par l'enseignant au début de sa carrière jette les bases du répertoire pédagogique futur de ce dernier. Dès les premières années dans la profession, l'enseignant développe un style dans lequel il est à l'aise et c'est à partir de cela qu'il cherche à alimenter ses connaissances ultérieures. Les débuts influencent donc les fondements de l'identité professionnelle de l'enseignant. «Une insertion professionnelle harmonieuse constitue une assise solide pour le développement d'une identité professionnelle d'enseignant et elle peut favoriser l'engagement d'un enseignant dans une démarche de développement professionnel.» (Nault, 2007, p.15). La période d'insertion est un moment privilégié où les habitudes et les attitudes face à la profession s'enracinent. (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 1996; Martineau et Presseau, 2003). Les débuts difficiles sont pourtant l'affaire de plusieurs enseignants débutants. Selon une vaste étude réalisée en Suisse par Michaël Huberman (1989), près du tiers des répondants interrogés ont dit avoir éprouvé un

sentiment de tâtonnement continu pendant leur première année d'enseignement, et près de la moitié d'entre eux ont eu le sentiment de ne pas être à la hauteur. Martineau et Presseau (2003) rapportent que les recherches touchant la socialisation professionnelle en enseignement insistent sur l'aspect déterminant des débuts, où les représentations du débutant doivent se transformer, pour passer d'un point de vue d'élève (qu'il a été) vers un point de vue d'enseignant (qu'il est maintenant).

1.1.2 La précarisation des conditions de travail

La précarisation des conditions à l'entrée dans la profession vient compliquer davantage les débuts pour les nouveaux enseignants, les plaçant, à cause des règles d'attribution des tâches, dans des conditions encore plus difficiles que leurs collègues expérimentés. Ils héritent des tâches moins convoitées et des groupes plus difficiles, en plus de recevoir la plupart de leurs contrats à la dernière minute (Martineau et Presseau, 2003; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). En fait, plusieurs difficultés rencontrées par les débutants sont directement reliées aux contraintes organisationnelles, amenant un stress de performance et certaines craintes face aux conséquences de problèmes de gestion de classe, ceux-ci pouvant avoir un impact sur un éventuel renouvellement de contrat (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999).

Lors des années 1980, la précarisation est devenue partie prenante de l'insertion en enseignement. Alors que dans les années 1960-1970, dans le mouvement de démocratisation d'accès à l'éducation, les enseignants avaient, dès leurs débuts, des emplois stables, la décroissance démographique et les compressions budgétaires des années 1980 ont amené une nouvelle réalité (Mukamurera, 2005). Mukamurera (2005) rapporte une enquête menée par l'Université du Québec (2000) auprès des premiers diplômés des programmes de formation professionnalisante en enseignement au secondaire qui dénote des statistiques alarmantes sur l'entrée dans la profession. Seulement 34,8% des débutants travaillent à temps plein, 41,9% sont à

temps partiel, 18,2% sont suppléants et 5,1% sont à la leçon ou au taux horaire. Près de la moitié des enseignants (44%) doivent se déplacer dans plus d'une école, en plus d'être dans des matières et des niveaux différents, sans oublier que plus de 50% enseignent dans des matières autres que celles pour lesquelles ils ont été formés. La précarité d'emploi n'est pas sans effet sur les difficultés des enseignants débutants, ralentissant leur apprentissage du métier (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

1.1.3 Les sentiments vécus par les débutants

Lors de ces débuts ardu et précaires, les débutants sont confrontés à différents sentiments. Martineau et Presseau (2003) ont étudié le phénomène du sentiment d'incompétence pédagogique, souvent vécu par les enseignants débutants. L'alourdissement de la tâche enseignante et les caractéristiques continuellement changeantes des effectifs étudiants peuvent amener certains débutants à ressentir ce sentiment, c'est-à-dire le sentiment d'être débordé, de ne pas être en mesure d'assumer la tâche dans son ensemble ou de ne plus pouvoir avoir l'effet souhaité sur les élèves. Ce sentiment affecte la motivation de l'enseignant et lui nuit dans l'accomplissement de sa tâche. Le sentiment d'incompétence pédagogique touche soit la gestion de la matière ou la gestion du groupe, la dominante étant la gestion de classe proprement dite. Il naît de la conception qu'a le débutant d'un bon enseignant et de la pression de la conformité venant de l'établissement. Enfin, selon ces chercheurs, le sentiment d'incompétence pédagogique n'apparaît pas insurmontable pour les enseignants débutants, bien qu'un besoin de soutien à l'insertion professionnelle soit manifesté, principalement en lien avec les savoirs pédagogiques.

Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) définissent aussi différents sentiments vécus par plusieurs dans la phase d'insertion. Le premier touche le sentiment d'être dépassé par la charge de travail. Ceci s'explique par le manque d'expérience mais aussi, et surtout, par les difficultés personnelles ou les problèmes

sociaux vécus par les élèves, la détérioration des conditions d'enseignement (nombre d'élèves par classe, hétérogénéité des élèves, manque de ressources), l'élargissement du rôle de l'enseignant et les multiples attentes envers celui-ci et, finalement, la surcharge en lien avec la quantité et la qualité de la tâche offerte (plusieurs matières, préparations multiples, plus d'une école). Le deuxième sentiment rapporté est celui de ne pas être suffisamment préparé pour faire face à la réalité de l'enseignement. Ce sentiment est surtout vécu envers les élèves qui ont de graves problèmes de comportement ou d'apprentissage, ou encore envers les élèves qui ont des problèmes de motivation. L'autre aspect relevé dans cette étude concerne le soutien et la collaboration, qui sont plutôt irréguliers pour les enseignants débutants. Les obstacles à ceux-ci proviennent de la situation professionnelle ou du contexte organisationnel (manque de temps, épuisement professionnel, culture de l'individualisme, etc.). L'absence de programme national de soutien aux enseignants débutants ne favorise pas non plus l'accompagnement en début de carrière et accentue le sentiment d'isolement.

1.1.4 Les facteurs favorisant l'insertion

D'un autre côté, différents facteurs peuvent faciliter l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant. Les directions d'établissements ont un rôle primordial à jouer dans ce processus. Elles endossent ce rôle et sont conscientes de leur importance dans cette sphère (Brossard, 1999). Vallerand et Martineau (2006) relèvent que le rôle principal de la direction en est un de conseiller, de guide et de soutien, ce qu'elle peut faire en accueillant le débutant et en lui fournissant l'information nécessaire (par rapport au fonctionnement de l'école par exemple), en assurant des conditions de travail adéquates, en assurant le développement professionnel des nouveaux enseignants (culture de formation continue), en ayant des attentes claires et en établissant une relation positive avec le débutant.

Un autre moyen utilisé pour faciliter l'insertion en enseignement est le mentorat ou l'accompagnement. Ce rôle est souvent exercé par des enseignants d'expérience, reconnus comme compétents tant par leurs pairs que par la direction. Le mentor ou l'accompagnateur fournit de l'aide au débutant pour lui permettre de s'intégrer dans ses nouvelles fonctions, en plus de lui partager les valeurs de l'institution. Selon Cantin et Lauzon (2003), qui ont étudié des enseignants du collégial, le mentorat est une «Relation temporaire de soutien à l'apprentissage du métier d'enseignant qui s'établit entre deux personnes ayant une certaine différence d'expérience dans l'enseignement. Basée sur la confiance mutuelle, elle vise à favoriser le transfert d'expertise entre le professeur plus expérimenté et le débutant.» (p.30). Le support peut être offert tant sur le plan psychologique que pédagogique, par des rétroactions, des conseils et des suggestions sur l'enseignement (Garant, Lavoie, Hensler, et Beauchesne, 1999). Pour que l'accompagnement soit efficace, il doit être fait par les pairs et il doit avoir pour but le soutien et non l'évaluation (Lussier, 2006). L'un des buts principaux du mentorat, peu importe la façon dont il est exercé, devrait être de permettre au débutant de dépasser les stratégies de survie (Gervais, 1999).

1.1.5 Les indicateurs de l'insertion

Selon Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), il apparaît que ce sont davantage des facteurs émotifs que techniques qui déterminent la réussite de l'insertion. En effet, les enseignants à qui ces chercheurs ont demandé des indicateurs leur permettant de dire que leur insertion est complétée et réussie ont d'abord mentionné la maîtrise pratique du métier, la reconnaissance et la valorisation par le milieu de travail et enfin l'intégration dans l'équipe école. Dans une proportion moindre, certains ont mentionné l'importance de la correspondance entre la matière enseignée et la formation reçue, l'obtention de la permanence ou d'un poste régulier menant à la permanence, ou encore la régularité des contrats, même s'ils sont précaires.

1.2 Le réseau collégial

La problématique de l'insertion en enseignement dans son sens plus large étant exposée, il apparaît pertinent de voir en quoi cette réalité s'applique aux enseignants de cégep. La prochaine partie décrit le réseau collégial, son historique et l'évolution de la profession enseignante, afin de situer le contexte dans lequel se déroule l'insertion en enseignement à cet ordre.

1.2.1 L'historique

Les cégeps existent depuis un peu plus de 40 ans. Au début des années 50, tout l'occident est préoccupé par la qualité des études supérieures et la nécessité d'une réforme scolaire. Le rôle de l'éducation dans l'économie des pays est mis à l'avant plan. En 1953, la Commission Tremblay, sur les problèmes constitutionnels, voit le jour au Québec. L'enseignement fait partie des sujets qui y sont traités puisqu'il s'agit d'une compétence provinciale. Sur les 240 mémoires déposés à cette commission, 60% traitent de l'éducation, démontrant la grande préoccupation de l'époque sur le sujet. La commission Tremblay choisi donc d'accorder une place prioritaire à ce sujet, ayant pour résultat la mise sur pied d'une nouvelle commission, celle-ci avec un mandat spécifique de réforme scolaire, la Commission royale d'enquête sur l'éducation (Commission Parent) (Gingras, 1995). La Commission Parent siège entre 1963 et 1966, moment de la publication de son rapport en trois tomes, répartis en cinq volumes, occupant pas moins de 1500 pages de textes et apportant 650 recommandations (Savard, Héon et Hamel, 2006).

C'est donc en 1967, suite à la Commission Parent, que les cégeps voient le jour, avec l'adoption de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel. Cette commission a pour intention centrale la mise en place d'une structure d'éducation cohérente et unifiée de tous les ordres d'enseignement, de la maternelle à

l'université, en passant par l'éducation des adultes, en réaction à un système d'éducation qui a été construit de façon parallèle et cloisonnée (Rocher, 2006). L'objectif prioritaire est en fait de permettre l'accessibilité de tous aux études qui correspondent à leurs talents. La coordination de tous les niveaux d'enseignement ne peut se faire, selon la Commission, sans la création d'une autorité compétente ayant juridiction sur tout le système d'enseignement. C'est ainsi qu'en 1964, le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation sont créés. La toute première recommandation du rapport Parent est d'ailleurs la suivante : «Nous recommandons la nomination d'un ministre de l'Éducation dont la fonction sera de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous les degrés, tant dans le secteur privé que dans le secteur public.» (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p.109).

Dans ce souci d'accessibilité, c'est le principe de polyvalence qui importe le plus aux commissaires, qui souhaitent que les enfants qui sortent du primaire soient dirigés vers une institution commune, avec des cours généraux communs, se diversifiant par l'ajout d'options. Ceci a pour but d'éviter que les jeunes soient orientés trop rapidement dans un secteur plutôt qu'un autre. Cette polyvalence, mise en évidence d'abord au secondaire dans le processus de démocratisation de l'éducation, se fait vite sentir aussi urgente dans l'enseignement postsecondaire, ce qui mène à la création des cégeps, toujours dans l'idée de rendre plus fluide le passage d'un niveau d'enseignement à un autre. «Un ordre d'enseignement qui, par sa polyvalence, vise la formation à la fois préuniversitaire et professionnelle, préparatoire pour les uns aux études universitaires et au marché du travail pour les autres.» (Rocher, 2006, p.13).

L'arrivée des cégeps doit répondre à différents besoins identifiés dans la société tels que hausser rapidement le niveau de scolarisation de la population, former des techniciens de niveau supérieur et rationaliser les structures scolaires (Gingras,

1995). Ils doivent aussi, selon le rapport Parent, permettre au plus grand nombre possible de jeunes de poursuivre des études plus longtemps, tout en leur offrant une période utile d'orientation professionnelle, leur permettant de passer de l'enseignement préuniversitaire à l'enseignement professionnel en cours de formation, et inversement. En même temps, ils revalorisent la formation professionnelle en haussant le niveau d'études et en ouvrant à tous des cours de formation générale, dans la recherche d'un meilleur équilibre entre la formation générale et la spécialisation (Rocher, 2006).

Aucune institution existante ne répondait aux objectifs que voulaient assumer les cégeps, aucune n'offrait une formation aussi diversifiée, d'où la nécessité de les créer de toute pièce, tant dans le type d'établissement que dans le niveau d'enseignement à y dispenser, en mettant en commun ce qui existait déjà (universités de langue française et de langue anglaise, collèges classiques, écoles normales, instituts familiaux, séminaires, instituts de technologie) (Rocher, 2006). Le modèle était complètement innovateur, il n'existait nulle part ailleurs un ordre d'enseignement collégial public, s'insérant entre le secondaire et l'université. C'était une première historique dans le monde de l'éducation (Moisan, 2006). Entre 1967 et 1971, près de 40 cégeps sont mis sur pied, partout à travers le Québec. Quelques autres se sont ajoutés par la suite pour arriver au réseau actuel comptant 48 cégeps (Dassylva, 2006). En plus d'être uniques dans la formation offerte, plus accessible et plus diversifiée que celle des universités, les cégeps se veulent engagés dans leur milieu, comme moteurs de développement, notamment en détenant des équipements non disponibles ailleurs dans les régions, que ce soit une bibliothèque, un complexe sportif, un amphithéâtre ou des salles de réunions (Moisan, 2006).

Les enseignants qui évoluent dans cet ordre d'enseignement ont dû, au moment de la création des cégeps, créer leur identité professionnelle de toute pièce. Ne pouvant s'identifier ni aux professeurs d'université, ni à ceux du secondaire, ils ne

pouvaient pas non plus s'identifier aux enseignants des collèges classiques, instituts technologiques et autres institutions s'étant fusionnées pour créer les cégeps, une institution complètement nouvelle avec sa mission propre. Intégrant à la fois des enseignants d'autres établissements et des personnes n'ayant jamais enseigné, le corps enseignant du collégial s'est tranquillement constitué, influencé par différentes origines dans sa définition (Lauzon 2002). La façon d'enseigner s'est développée à même cette nouvelle identité, au même moment où plusieurs cours qui n'avaient jamais été donnés ont été créés et où une réflexion s'effectuait sur le bon niveau d'enseignement à dispenser. Tout un travail s'est effectué pour définir ce nouvel ordre d'enseignement, avec son propre niveau de connaissance et ses propres outils, permettant aux élèves de comprendre les éléments premiers d'une discipline (Corriveau, 1991).

Les cégeps ont continuellement évolué depuis cette époque pour être ce qu'ils sont aujourd'hui. Les années 1970-1980 ont été surtout celles de l'organisation du réseau, de sa mise en place, de sa structuration et de son intégration dans le milieu (Moisan, 2006). C'est à cette époque que le réseau s'est consolidé et a été socialement reconnu, en répondant à son objectif d'accessibilité, tant financière, par la gratuité scolaire, que géographique, par sa couverture de l'ensemble du territoire (Savard et Bouthaim, 2006). Par la suite, dans les années 1980, quelques rapports sont venus évaluer et questionner les cégeps, démontrant les grandes préoccupations de la société envers l'enseignement collégial afin que celui-ci s'améliore constamment et offre une formation qui répond aux réels besoins de la société. Ces rapports n'ont pas amené de changements majeurs mais ont permis aux cégeps de mieux remplir leur mission (Barbeau, 1995). Cette période a aussi été marquée par l'augmentation constante de la population des cégeps, ceux-ci débordaient littéralement, au même moment où la récession économique amenait l'État à faire des restrictions budgétaires. L'augmentation du taux de passage au secondaire et la

diversification de la population étudiante expliquaient en partie cette augmentation non prévue de population dans les cégeps (Savard et Bouthaim, 2006).

C'est lors des années 1990 que les plus grands changements sont survenus dans le réseau collégial. Une réforme majeure, issue de la Commission parlementaire de l'éducation, amenant l'approche par compétences, impliquant la révision de l'ensemble des programmes et transformant l'acte d'enseigner, est introduite en 1993 (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006). Cette réforme est appelée le Renouveau dans l'enseignement collégial et s'étend de 1993 à 2004, moment du forum sur l'Avenir de l'enseignement collégial. Ces deux événements marquants sont davantage expliqués dans la section suivante.

1.2.2 Le renouveau collégial, de 1993 à 2004

Puisqu'il représente un événement ayant eu des conséquences majeures sur le développement des cégeps, il s'avère pertinent d'expliquer le processus qui a mené au renouveau collégial. En 1992, une Commission parlementaire sur l'enseignement collégial est créée pour répondre aux attentes sociales et aux demandes politiques adressées aux cégeps, forts de leurs 25 premières années d'existence. Cette commission souhaite axer sur la réussite éducative des élèves en introduisant, entre autres, l'approche programme, coordonnant les actions de toutes les personnes impliquées dans une formation pour assurer une insertion professionnelle ou universitaire optimale (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006).

L'approche par compétences arrive alors en 1993, pour l'ensemble des programmes d'études, tant en formation générale qu'en formation technique. Il s'agit d'une approche centrée sur l'élève, lui permettant d'acquérir tant des connaissances, des habiletés que des attitudes et des comportements le rendant apte à l'exercice d'un métier ou à la poursuite d'études universitaires. Cette nouvelle approche fait émerger,

dans les différents cégeps, des besoins en perfectionnement tant pédagogique que disciplinaire, afin de s'adapter au développement des programmes par compétences et à la vie pédagogique nouvellement instaurés dans les milieux (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006). L'impact de cette approche sur la complexification de la tâche enseignante sera expliqué plus loin.

Certaines statistiques, disponibles selon différentes années, rapportées par Boisvert, Lacoursière et Lallier (2006) permettent de croire que le renouveau a eu son effet. Le taux de réussite aux cours est passé de 83% en 1993 à 86,4% en 2002, le taux de réussite en première session était pour sa part à 79% en 1993 et à 83,4% en 2003. Aussi, le taux de diplomation global est passé de 60% en 1993 à 64,7% en 1997. Enfin, les taux d'emplois chez les diplômés de la formation technique sont passés de 84,3% en 1993 à 91,9% en 2003 et la satisfaction des employeurs envers ces diplômés est passée de 91% en 1994 à 95,7% en 2002. Les cégeps sont devenus, au cours de la période du renouveau, de véritables communautés d'apprentissage (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006).

Le forum de 2004 sur l'avenir des cégeps, cherchant à répondre à différentes préoccupations sur la réussite des élèves, fait ressortir à quel point le réseau des cégeps est un pilier dans le développement du Québec. Cependant, cela ne fait pas l'unanimité, plusieurs opinions contradictoires y ayant été émises, passant du maintien du réseau tel quel à l'abolition totale des cégeps. En fait, tous les acteurs se sont prononcés sur 4 thèmes différents, soit le modèle de l'enseignement collégial québécois, le cheminement des étudiants dans l'ensemble du système d'éducation, la contribution des collèges dans le développement des régions et finalement le financement du réseau collégial (Héon et Ébaneth, 2006).

Concernant le modèle des cégeps, le consensus global tend vers le maintien des cégeps tel quel avec certaines améliorations, mais la consultation a aussi reçu des

propositions d'abolition des cégeps, ou de fusion de ceux-ci avec des établissements existants, comme par exemple l'ajout d'une 6^e année au secondaire et la fusion de la formation technique à la formation professionnelle. Pour la plupart des acteurs, les cégeps sont essentiels comme période de transition entre le secondaire et l'université, la cohabitation du secteur général et du secteur technique est nécessaire et la formation générale doit se maintenir dans tous les programmes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2004).

Pour le cheminement global des étudiants dans le système d'éducation, on favorise encore une fois le maintien du cadre actuel, mais certaines améliorations sont proposées. De façon générale, un arrimage plus grand entre la formation professionnelle et la formation technique ou entre la formation technique et l'université est souhaité. L'importance de la formation générale a été réaffirmée, tout comme l'importance des cégeps dans l'ensemble des régions du Québec, même si certains sont de plus petite taille, puisqu'ils jouent un rôle important dans le développement régional. Pour aider les plus petits cégeps, il est proposé de s'orienter vers des programmes originaux et des créneaux d'excellence, rationalisant ainsi la carte des programmes sur l'ensemble du territoire. Pour le dernier thème, soit celui du financement du réseau collégial, la plupart des acteurs se prononcent pour le maintien du financement actuel, suggérant tout de même certaines améliorations. Certains mentionnent l'importance de revoir certaines règles de base du financement, afin de permettre aux cégeps de régions, ayant des effectifs étudiants moindre, d'avoir un financement adéquat à leurs besoins. (MELS, 2004).

Enfin, le forum a mis de nouvelles préoccupations sur la table, telles la baisse démographique, le vieillissement de la population et la fragilité des finances publiques, poussant la réflexion vers la rationalisation de la carte programme et la création d'un meilleur équilibre dans l'offre de formation (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006). De plus, les qualifications attendues de la main-d'œuvre sont de plus

en plus élevées, dans un monde où se développent des économies fondées sur le savoir. Les cégeps sont interpellés par cette réalité et ils doivent, entre autres, continuer d'assurer l'accès à une éducation supérieure de qualité, favoriser la réussite de tous les élèves et augmenter les taux de diplomation, tout en répondant aux exigences sans cesse croissantes du marché du travail et en composant avec les nouvelles réalités internationales (Fédération des Cégeps, 2006). Pour faire face à ces nouveaux défis, les cégeps se doivent d'innover et de chercher de nouvelles formules d'offre de services afin de poursuivre leur mission (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006). En 2006, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) présente son analyse de la situation actuelle des cégeps, dans laquelle elle les identifie comme partie intégrante de l'enseignement supérieur, reconnaissant aussi la qualité et l'efficacité des processus mis en place permettant aux cégeps de remplir leur mission et de répondre aux attentes de la société à leur égard. La Commission mentionne aussi que la culture d'évaluation qui s'est installée dans les cégeps assure qu'ils seront en mesure de faire face aux nouveaux défis et elle conclut en disant que les cégeps semblent maintenant outillés pour offrir un enseignement de qualité de façon autonome.

Maintenant que nous avons vu l'apport de l'approche par compétences sur les élèves et leur réussite, la prochaine section explicitera les impacts de cette approche, mise en œuvre depuis le renouveau au collégial, sur les enseignants eux-mêmes.

1.2.3 L'évolution de la pratique enseignante avec l'approche par compétences

L'avènement du renouveau au collégial ne fût pas sans effet pour les enseignants qui y évoluent. En effet, cela a amené une complexification et une évolution de leur tâche qui a tranquillement porté l'intérêt des chercheurs sur leur insertion professionnelle. Différents facteurs ont amené cette complexification comme « [...] le développement des connaissances sur l'apprentissage, la hausse de

la qualification attendue de la main-d'œuvre, l'hétérogénéité croissante des besoins des élèves, le développement des technologies de l'information et de la communication ainsi que les mesures de renouveau de l'enseignement collégial» (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000).

L'évolution de la profession enseignante au collégial telle que relatée par le Conseil supérieur de l'éducation (2000), amène un changement dans la conception même de ce qu'est enseigner au collégial. Avant la réforme de 1993, le rôle d'un enseignant du cégep était de transmettre des connaissances et c'était un acte plutôt individuel. L'approche par compétences a amené l'ensemble des enseignants à se questionner davantage sur la façon dont les élèves intègrent les connaissances et développent des compétences (Regnault, 1994), en plus de baliser l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des programmes d'études (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006). «Les pratiques et les concepts liés à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation sont remis en question. L'enseignement est centré sur le processus d'apprentissage et l'acquisition de compétences plutôt que sur l'unique transmission des savoirs.» (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006, p.76). Cette approche fait en sorte qu'on attend des étudiants, à leur entrée sur le marché du travail, un certain nombre de compétences, un savoir-agir. Les compétences à atteindre sont plus larges que les connaissances à acquérir, elles sont des capacités de niveau supérieur nécessaires pour exercer un métier et elles sont élaborées à partir d'une analyse de situation de travail pour chacun des programmes (Barbeau, 1995). Les cégeps se démarquent d'ailleurs par la responsabilité qu'ils ont de former des jeunes pour leur donner accès à une spécialisation (Comité paritaire, 2008).

Il ne suffit donc plus de «passer un contenu». Comme le mentionne Regnault (1994), «Faire acquérir des compétences disciplinaires, guider l'apprentissage, éveiller la curiosité et l'intérêt, encadrer, diriger, et en même temps favoriser le développement des habiletés intellectuelles, exiger tout en encourageant et en

respectant la personnalité de chacun, voilà quelques-uns des défis les plus exigeants de notre métier et de notre époque.» (p.33) Cette affirmation démontre à quel point enseigner n'est pas simple et qu'il est primordial d'accorder une importance relative aux compétences pédagogiques des enseignants. La composante disciplinaire demeure, tel qu'il sera explicité plus bas, essentielle et est une condition *sine qua non* à l'embauche d'un enseignant au collégial, c'est en fait le fondement de l'intervention professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). D'ailleurs, la diversité des domaines enseignés au cégep nécessite l'embauche de spécialistes dans les différentes disciplines. L'acte d'enseigner demeure hétérogène, que ce soit la différence entre les cours de formation générale et ceux de la formation technique, ou simplement la diversité entre les différents programmes techniques. Il existe d'ailleurs 8 programmes préuniversitaires et pas moins de 128 programmes techniques différents (Fédération des cégeps, 2009). Les enseignants des disciplines académiques et ceux des spécialisations techniques viennent d'horizons différents, impliquant des pratiques aux caractéristiques différentes.

Les professeurs des disciplines ont pour mandat d'initier de très nombreux étudiants, dont les projets d'études sont diversifiés, à des contenus qui seront des fondements pour des études plus spécialisées, tandis que les professeurs des spécialisations enseignent à un nombre restreint d'étudiants, orientés professionnellement vers la spécialisation même qu'ils enseignent, et poursuivent des objectifs qui vont de l'initiation aux techniques à la maîtrise de celles-ci à un niveau correspondant au seuil d'entrée sur le marché du travail. (Lauzon, 2002, p.44)

Ce savoir disciplinaire doit maintenant être utilisé de façon à permettre aux élèves de développer des compétences, l'élève étant l'acteur principal à considérer dans l'approche par compétences (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006). Pour respecter cette approche, les enseignants doivent réfléchir davantage sur l'apprentissage et développer des stratégies qui permettent aux élèves d'intégrer des connaissances.

Cela implique nécessairement le développement de nouvelles connaissances pour l'enseignant spécialiste d'une discipline puisque les façons de faire sont modifiées, amenant plusieurs à ressentir le besoin de développer des compétences d'enseignant qui semblaient auparavant inutiles (CSE, 2000). «L'intégration, le transfert et l'évaluation des apprentissages semblent représenter, aujourd'hui plus qu'hier, des préoccupations, voire des difficultés, majeures pour bon nombre d'enseignants» (CSE, 2000, p.11). Le secteur PERFORMA (perfectionnement et formation des maîtres) de l'Université de Sherbrooke, , organisme créé en 1973 dont la mission principale est de répondre aux besoins de formation pédagogique des enseignants du collégial, et l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) ont redoublé d'effort pour offrir des activités de perfectionnement adaptées aux nouveaux besoins des enseignants (Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2006).

La transformation de savoirs disciplinaires en savoirs scolaires peut représenter un défi de taille pour les nouveaux enseignants de cégep, qui n'ont pas formellement appris de notions relatives à l'enseignement. Toutefois, Lauzon (2002) rapporte que pour les enseignants, la prestation même des cours et l'encadrement des étudiants ne sont généralement pas présentés comme problématiques, ce qui peut être questionnant d'un point de vue extérieur, lorsqu'on constate « [...] qu'une minorité seulement, soit moins du quart ou du tiers des enseignants, utilise les formules les plus actives comme les ateliers, les séminaires, les travaux pratiques et les laboratoires» (Lauzon, 2002, p.41). En effet, encore aujourd'hui, la pratique pédagogique la plus courante en enseignement supérieur est la formule du cours magistral dans une optique de «transmission» des contenus (Raymond 2001). Pourtant, dès le rapport Parent, certains constats selon lesquels l'école était trop souvent centrée sur les programmes et sur les maîtres eux-mêmes étaient mis de l'avant, et une modification de ces façons de faire vers une pédagogie active, centrée sur l'élève était recommandée (Rocher, 2006).

À toutes ces exigences pédagogiques et didactiques, s'ajoute le fait que le passage au cégep représente pour les élèves une étape cruciale dans leur développement individuel. C'est en fait le moment clé où la plupart choisissent une trajectoire professionnelle définitive. L'enseignant se doit donc de contribuer au développement d'une démarche individuelle autonome chez les élèves, au moment où ils vivent une transition, ardue pour plusieurs, entre le secondaire et le collégial, où les exigences sont beaucoup plus grandes (CSE, 2000).

1.3 Les particularités de l'enseignement au collégial

1.3.1 La spécificité des enseignants

La tâche des enseignants de cégeps comporte certaines particularités. Lauzon (2002) qualifie ces enseignants d'hybrides puisque leur tâche s'apparente parfois à celle d'un enseignant du primaire et du secondaire alors qu'à d'autres moments, elle s'apparente davantage à celle d'un professeur d'université. Tout comme les enseignants du primaire et du secondaire, la tâche de l'enseignant du collégial est surtout articulée autour des composantes de l'enseignement proprement dit. Cependant, à l'instar du professeur d'université, il dispose d'une grande autonomie professionnelle et doit construire des contenus de cours à partir des compétences énoncées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Certains programmes permettent aussi aux enseignants de cégeps de faire de la recherche. Alors qu'au primaire et au secondaire le programme défini par le Ministère indique clairement ce qu'il faut enseigner, les compétences émises pour les programmes collégiaux ne font que donner des grandes orientations à partir desquelles l'enseignant doit préciser quelles compétences doivent être développées dans son cours, s'arrimer avec les

autres cours, le tout dans la concertation avec ses collègues. Il dispose de moins de balises que ses collègues du primaire et du secondaire.

L'enseignant du cégep doit donc posséder à la fois de fortes connaissances disciplinaires et culturelles et des compétences pédagogiques et didactiques (Laliberté et Dorais, 1999). En fait, pour une tâche principalement d'enseignement, l'enseignant du collégial est embauché en fonction de ses compétences disciplinaires (Lauzon, 2002). Contrairement au primaire et au secondaire, les enseignants du cégep enseignent la discipline dans laquelle ils ont été formés et pour laquelle ils doivent initier les étudiants, sans nécessairement prétendre en faire des spécialistes (CSE, 1995). « Le statut des professeurs de cégep au sein des professeurs de l'enseignement supérieur ne peut donc être qu'ambigu. Spécialistes d'une discipline comme les autres professeurs de l'enseignement supérieur, ils devraient être aussi ou plutôt des spécialistes de l'enseignement, puisque c'est là leur activité principale de travail » (Lauzon, 2002, p.53).

1.3.2 Les compétences recherchées chez les enseignants

Il a été expliqué plus haut que l'acte d'enseigner au collégial s'est défini de toute pièce avec la création des cégeps. « L'acte d'enseigner fait référence à une pratique personnalisée, mais il appartient aussi à une pratique professionnelle, tantôt individuelle, tantôt collective, responsable pour une part de la qualité d'un service public, ce qui l'oblige à répondre à des exigences propres au projet social en cause » (CSE, 2000, p.6). Le rôle de l'enseignant se situe au cœur de la réussite des élèves, il est un agent déterminant dans le développement de ceux-ci et il se doit de prendre les moyens pour favoriser leur réussite, sans qu'on ne lui en impute seul la responsabilité (CSE, 2000).

Selon Altet (1994), l'enseignant professionnel doit pouvoir analyser ses pratiques, résoudre des problèmes et inventer des stratégies. Il doit aussi être capable d'analyser des situations complexes, de réagir de façon à la fois rapide et réfléchie dans le choix de ses stratégies d'enseignement, de choisir parmi un vaste éventail de savoirs, d'outils et de techniques les moyens les plus adaptés et de les structurer, d'adapter ses projets et d'analyser de façon critique ses actions et résultats de façon à apprendre tout au long de sa carrière. Pour sa part, le CSE (2000) insiste sur l'importance d'insérer l'acte d'enseigner dans le processus d'apprentissage, afin de permettre aux élèves de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, ce qui requiert nécessairement de la part des enseignants des connaissances spécifiques et des compétences particulières. En fait, enseigner est à la fois un acte personnalisé et interactif. L'enseignant se doit de s'auto analyser, d'être critique et réfléchi dans ses actions et de guider son propre apprentissage, tout en étant conscient qu'il fait partie d'une institution, d'une communauté éducative, partenaire dans l'œuvre plus large de l'éducation, offerte comme service public (CSE, 2000; PERFORMA, 1998).

En fonction de cette façon de concevoir l'enseignement, le CSE (2000) a formulé certaines attentes dans la réorientation des pratiques au collégial, « [...] vers une plus grande complicité entre l'enseignement et l'apprentissage, à un élargissement du cadre de référence de la pratique et de sa dimension collective et à la prise en charge du développement de la profession par le personnel enseignant » (CSE, 2000, p.37). Cela a permis de définir quatre champs de compétence de l'enseignant de cégep : Maîtriser sa discipline ou sa spécialisation professionnelle; Développer et appliquer des stratégies d'enseignement (tant au chapitre de la planification, de l'intervention que de l'évaluation) axées sur l'apprentissage et le développement des élèves; Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative; Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante. (CSE, 2000)

1.3.3 Les conditions d'embauche et la formation des enseignants

Les paragraphes précédents ont démontré que les enseignants qui œuvrent au collégial se distinguent de leurs collègues des autres niveaux d'enseignement par leur tâche et par leur qualification. Cette qualification prend toute son importance dans le fait que les enseignants ont, pour la plupart, une formation disciplinaire plutôt que pédagogique. Ils sont, en général, des spécialistes de contenu mais connaissent peu les dimensions pédagogiques et didactiques du métier d'enseignant (Raymond, 2001).

De la même façon que les enseignants en formation professionnelle au secondaire, ceux du collégial doivent effectuer la transition entre leur discipline, où ils étaient des spécialistes, et leur nouveau rôle d'enseignant pour lequel ils n'ont pas eu de formation spécifique en éducation comme l'ont eu des enseignants du primaire et du secondaire (Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008). D'ailleurs, l'insertion professionnelle des enseignants débutants en formation professionnelle au secondaire est problématique, considérant cette formation de base qui est seulement disciplinaire (Brossard, 1999), élément aussi présent chez les enseignants du cégep. Raymond (2001) parle aussi de cette transition identitaire en mentionnant que « [...] l'enseignant au collégial effectue une transition entre l'identité professionnelle de spécialiste (disciplinaire ou professionnel) et l'identité de formateur » (p. 23). Ces enseignants ont donc un parcours qui diffère du parcours traditionnel des enseignants du primaire et du secondaire, formés pour enseigner. À cause des différences mentionnées précédemment entre les enseignants du primaire et du secondaire et ceux du cégep, des différences peuvent aussi apparaître dans les profils d'insertion en enseignement.

Bien que le critère légal à l'embauche soit disciplinaire, les attentes envers les nouveaux enseignants sont souvent bien supérieures et les conditions minimales d'embauche souvent largement dépassées (CSE, 2000). Aucune obligation ou

disposition légale ne concerne la formation en enseignement proprement dite et le perfectionnement relève d'une volonté individuelle. Les enseignants des collèges ne sont pas obligés d'avoir une qualification professionnelle préalable et spécifique à la pratique de l'enseignement (CSE, 2000). Sauf exception, les cégeps n'ont pas de règles qui assurent qu'un perfectionnement pédagogique soit effectué par les enseignants, ni qu'ils se mettent à jour régulièrement dans leur discipline. Non seulement chaque enseignant est responsable de son perfectionnement, plusieurs institutions offrent peu de soutien à ceux qui souhaitent se perfectionner (Lauzon, 2002). Plusieurs projets de formation obligatoire ont été envisagés au fil des années pour les enseignants du collégial, formation concernant entre autre l'aspect pédagogique du métier, mais aucun n'a formellement été mis en place. (CSE, 2000). Cela indique tout de même des intentions à modifier le critère de base à l'embauche, toujours exclusivement disciplinaire, d'autant plus que, bien que variables d'un milieu à l'autre, les attentes des institutions sont souvent plus grandes, ce qui amène un écart de plus en plus grand entre le seuil minimal officiellement défini et les pratiques actuelles d'embauche (CSE, 2000).

Des statistiques démontrent tout de même que de plus en plus d'enseignants de cégep détiennent une formation en pédagogie, souvent entreprise lorsqu'ils sont déjà à l'embauche d'un collège, donc pendant les premières années de pratique (Lauzon, 2002). Lors de la création des cégeps, plus de 80% des enseignants n'avaient aucune formation en pédagogie (Gingras, 1993), alors que déjà, en 1983-1984, près de la moitié des enseignants avaient un tel diplôme (Simpson, 1986). Par la suite, en 10 ans, soit de 1986 à 1996, Performa a décerné 838 certificats de perfectionnement en enseignement à des enseignants du collégial (Lauzon, 2002). Depuis la création du Module d'insertion professionnelle des enseignants du collégial

(MIPEC) en 2000, la participation aux activités de perfectionnement atteint 25% du personnel enseignant (Hade, 2000).¹

D'ailleurs, ces formations créditées sont un moyen de faciliter l'intégration des nouveaux enseignants, leur permettant de développer leurs compétences pédagogiques et d'obtenir un diplôme. Outre le certificat de perfectionnement en enseignement collégial et le MIPEC, diplôme de deuxième cycle en enseignement de l'Université de Sherbrooke, qui s'adresse aux enseignants déjà en exercice, on retrouve, pour des personnes qui souhaitent se préparer à l'enseignement collégial, le microprogramme de l'Université de Montréal incluant un stage en enseignement collégial et le D.E.S.S en enseignement collégial de l'Université Laval.

1.3.4 L'insertion pédagogique

Toutes les personnes qui changent d'emploi doivent faire face à une insertion institutionnelle. En effet, elles doivent s'adapter aux valeurs et à la culture du milieu et en apprendre les règles de fonctionnement. En plus de cette insertion normale, les nouveaux enseignants du collégial doivent s'adapter à une nouvelle carrière, celle de l'enseignement, sans avoir été formés directement pour réaliser cette tâche. Ils sont donc confrontés à une double insertion professionnelle. «Cela est d'autant plus crucial dans le cas d'enseignants [...] qui n'ont pas de formation spécifique à l'enseignement puisque l'insertion professionnelle est double; elle suppose une transformation identitaire en plus d'une insertion dans une nouvelle organisation.» (Nault, 2007, p.15). Ce double processus est très exigeant pour les individus qui y sont confrontés, ce qui peut amener les enseignants débutants à choisir des stratégies d'adaptation rapides. Par exemple, ils peuvent être tentés d'utiliser des stratégies

¹ Plusieurs démarches ont été effectuées auprès des programmes et des universités afin d'obtenir des statistiques plus récentes et plus précises sur la formation en pédagogie des enseignants du collégial. Il n'a pas été possible d'avoir accès à cette information.

pédagogiques qu'ils ont observées alors qu'ils étaient eux-mêmes étudiants. Ils choisissent des stratégies qu'ils croient bonnes, sans pour autant faire une réflexion approfondie, à caractère professionnel, sur la question (Raymond, 2001). Les enseignants débutants peuvent donc faire face à un manque d'outils dans la recherche et le choix de stratégies pédagogiques, ce qui peut représenter un obstacle à l'insertion. En effet, par manque de connaissances, ils sont confrontés aux essais et erreurs comme stratégie de survie et plusieurs perçoivent l'enseignement comme plus exigeant que ce à quoi ils s'attendaient (Raymond, 2001).

Par ailleurs, Lussier (2006) fait ressortir trois caractéristiques qui peuvent complexifier le passage d'un métier à l'enseignement collégial. D'abord, tous les enseignants de cégeps, qu'ils soient débutants ou expérimentés, doivent faire face aux mêmes responsabilités lorsqu'ils sont seuls face à leur classe (St-Louis, 1994; Caron, 2004). Pourtant, dans la plupart des professions, on permet au débutant une assimilation progressive des tâches à accomplir, sous la supervision d'une personne plus expérimentée (Gervais, 1999). De plus, les enseignants débutants ont régulièrement des conditions moins aidantes que leurs collègues expérimentés, comme les cours offerts à la dernière minute ou en cours de session, les horaires peu attrayants, les cours que personne n'a envie de donner ou les groupes difficiles (Krakow, 2005). En effet, le mode d'attribution des tâches par ancienneté fait en sorte que les enseignants débutants se retrouvent avec ce qui reste, ce que tous les enseignants plus expérimentés n'ont pas choisi. «Alors qu'un enseignant régulier pourra améliorer un cours qu'il reprend l'année ou la session suivante et ainsi consolider ses compétences, le débutant embauché dans des conditions de précarité repart à zéro et vit une remise en doute continuelle de ses capacités.» (Raymond, 2001). Cela peut prendre des années avant qu'ils acquièrent une certaine sécurité d'emploi et donc une stabilité dans la tâche offerte. D'ailleurs, chez les enseignants de cégep, le nombre des professeurs à statut précaire a été en constante augmentation depuis le milieu des années 80 (Daoust, 1997), ce qui place la précarité comme une

dimension importante des débuts dans la profession et de son exercice par les enseignants qui ont actuellement moins de 10 ans d'expérience. Pour plusieurs enseignants du collégial, ce contexte précaire est d'autant plus frustrant s'ils ont quitté un emploi stable dans leur discipline pour enseigner. Enfin, plusieurs nouveaux enseignants s'identifient davantage à leur domaine de spécialisation qu'à la profession enseignante, ce qui joue sur le sentiment d'appartenance et par le fait même sur leur capacité à s'adapter à leur nouvelle profession (Perrenoud, 1996; Raymond, 2005).

1.3.5 Les difficultés rencontrées par les enseignants

Les enseignants débutants sont confrontés à toutes sortes de difficultés. La gestion de classe est souvent mise à l'avant plan comme étant la difficulté majeure rencontrée. Cela s'expliquerait principalement parce que les nouveaux enseignants manquent de connaissances procédurales pour appliquer les techniques relatives à une telle gestion. Comme la gestion de classe influence énormément l'apprentissage des élèves, elle est souvent la préoccupation majeure des enseignants débutants (Chouinard, 1999). La gestion de classe constitue, avec l'enseignement des contenus proprement dit, une des deux tâches majeures du métier d'enseignant, c'est une fonction centrale (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Cela peut prendre jusqu'à cinq (5) à sept (7) ans d'enseignement à temps complet avant qu'une personne trouve un équilibre dans sa façon de gérer sa classe (Boutet, 2004). Les types de difficultés rencontrées dans ce volet sont par exemple la capacité à motiver les élèves, l'établissement d'un climat le plus favorable possible à l'apprentissage et l'instauration et l'application d'une gestion disciplinaire. Ces aspects seraient plus facilement gérés par les enseignants expérimentés.

Les directions d'établissement elles-mêmes identifient des lacunes importantes en gestion de classe chez les enseignants débutants (Brossard, 1999). On

peut imaginer que ces difficultés sont d'autant plus présentes chez des nouveaux enseignants du collégial qui n'ont pas eu de notions spécifiques sur le comment enseigner et particulièrement le comment gérer efficacement une classe, puisque leur formation est, dans la majorité des cas, exclusive à leur domaine de spécialité. «Tout en faisant de leur mieux, tous ne disposent pas, semble-t-il, d'un répertoire d'interventions et de compétences adaptées aux exigences de la réalité actuelle de la formation au collégial » (CSE, 2000, p.11).

Dans les recherches sur les enseignants du cégep, ce sont principalement les tâches qui touchent à la planification et à l'évaluation qui s'avèrent problématiques pour les enseignants (Lauzon, 2002). Dès les années 80, la recherche de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1986) mentionnait que la moitié des enseignants rencontrés éprouvaient des difficultés liées à la planification alors que la majorité rapportaient des difficultés en lien avec l'évaluation des apprentissages. La recherche de Berthelot (1991) va dans le même sens. Cette étude compare les enseignants de différents ordres d'enseignement. Pour 61% des enseignants de cégep, la tâche la plus désagréable est l'évaluation alors que cette proportion est de 11% pour les enseignants du primaire et de 6% pour ceux du secondaire. Ces derniers sont davantage préoccupés par la surveillance, le règlement de conflits et la discipline, c'est-à-dire la gestion de classe. En effet, cette tâche est la plus désagréable pour 50% des enseignants du primaire, 63% des enseignants du secondaire et seulement 7% des enseignants du cégep. Selon Lauzon (2002), les difficultés relatives à la planification et à l'évaluation laissent croire que la pratique des enseignants de cégep est plutôt spontanée et proche des étudiants mais qu'elle reflète un manque de connaissances sur les pratiques pédagogiques.

La présente section a démontré que l'insertion des enseignants du collégial est non seulement spécifique et différente de l'insertion en enseignement dans les autres ordres d'enseignement, mais aussi qu'elle présente son lot de difficultés. Dans la

prochaine partie, l'élaboration du portrait statistique des enseignants de cégep met en lumière les caractéristiques propres à ce groupe.

1.4 Le portrait statistique de l'effectif enseignant

Cette section présente le portrait statistique actuel des enseignants du collégial, en démontrant leur nombre, leur statut d'emploi, leur sexe, leur âge moyen, leur nombre d'années d'expérience et enfin leur scolarité. Par la suite, un portrait sur une période de 10 ans est exposé avec les mêmes données, permettant de voir l'évolution de ce corps d'emploi. L'année 1996-1997, choisie comme année de départ pour présenter les statistiques, marque les 30 ans des cégeps, période où le personnel s'est renouvelé, les premiers enseignants de cégep étant dans leur période de retraite. Ce portrait est essentiel pour bien cibler le groupe à l'étude dans la présente recherche et mettre en lumière, entre autres, les données relatives à la précarité d'emploi et au moment d'entrée dans la profession.

Dans un premier temps, le tableau 1.1 montre que le corps enseignant du collégial compte un peu plus de 19 000 personnes, dont plus de la moitié sont non permanents. Les femmes sont plus nombreuses mais aussi plus souvent non permanentes.

Tableau 1.1 Répartition des enseignants selon le statut d'emploi et le sexe (2005-2006)*

Statut d'emploi	Enseignants			
	Femmes		Hommes	
	%	Nombre	%	Nombre
Permanents (N= 9499)	47,8	4539	52,2	4960
Non permanents (N= 9594)	54,9	5263	45,1	4331

* Statistiques de l'éducation (2007)

Pour sa part, le tableau 1.2 montre que chez les enseignants permanents, 94% des hommes et 90% des femmes ont plus de 15 ans d'expérience. Les enseignants de moins de 15 ans d'expérience se retrouvent principalement chez les non permanents. La scolarité des enseignants permanents, statistique non disponible dans la version 2007 des statistiques de l'éducation, est plus élevée que celle des non permanents, puisque chez les permanents, 55% des hommes et 45% des femmes ont 19 ans ou plus de scolarité, proportion qui baisse à 21% des hommes et 16% des femmes chez les non permanents. Ces données permettent aussi de distinguer davantage les enseignants de cégep de ceux des autres corps enseignant, de par leur qualification. En effet, avec environ la moitié des enseignants qui ont 19 ans de scolarité ou plus, ils sont définitivement plus scolarisés que les enseignants du secondaire mais moins scolarisés que les professeurs d'université (Lauzon, 2002). Ils sont aussi, à la lumière de ces chiffres, souvent bien plus scolarisés que ce que les exigences minimales d'embauche le requièrent.

Tableau 1.2 Répartition des enseignants, en pourcentage, selon l'expérience et la scolarité reconnues pour fins de traitement, le statut d'emploi et le sexe (2004-2005)*

		Permanents		Non permanents	
		Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Expérience (Années) Stat. 2007	1-4 ans	0	0	9	9
	5-9 ans	1	2	16	19
	10-14 ans	5	8	15	19
	15-18 ans	94	90	27	23
	Ne s'applique pas	0	0	33	30
	Total	100	100	100	100
Scolarité (Années) Stat. 2006	16 ans	0	0,2	19	16
	17 ans	25	32,4	41	51
	18 ans	20	23	19	17
	19 ans	46	39	16	13
	20 ans	9	5,4	5	3
	Total	100	100	100	100

* Statistiques de l'éducation (2006 et 2007)

En présentant l'évolution de l'effectif enseignant dans les cégeps pour les 10 dernières années, le tableau 1.3 démontre que le nombre total d'enseignants du collégial est demeuré relativement stable dans les dernières années, connaissant une légère augmentation en 2000-2001, puis une légère diminution en 2004-2005 pour redevenir similaire à ce qu'il était à la fin des années 1990. La proportion hommes-femmes démontre que les hommes ont été en nombre supérieur jusqu'en 2003-2004, moment où la proportion était relativement égale. En 2004-2005, les femmes étaient en nombre plus élevé que les hommes pour la première fois en 10 ans. Pour ce qui est du statut d'emploi, le nombre d'enseignants permanents était nettement supérieur au nombre d'enseignants non permanents jusqu'en 1999-2000. À partir de 2000-2001, les nombres de permanents et de non permanents se sont rapprochés de façon significative, jusqu'en 2001-2002 où les non-permanents sont devenus plus nombreux. Les conditions à l'embauche se sont donc détériorées, étirant la précarité d'emploi sur une plus longue période.

Tableau 1.3 Évolution du personnel enseignant des cégeps de 1996-1997 à 2006-2007 en fonction du sexe et du statut d'emploi

		Hommes		Femmes		Total	
		%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre
1996-1997	Permanents	56	6 279	46	3 923	52	10248
	Non permanents	44	4 852	54	4 622	48	9528
	Total	100	11131	100	8545	100	19776
1997-1998	Permanents	55	5 982	46	3 895	51	9923
	Non permanents	45	4 965	54	4 596	49	9615
	Total	100	10947	100	8491	100	19538
1998-1999	Permanents	55	5 985	47	3 991	51	10023
	Non permanents	45	4 920	53	4 499	49	9472
	Total	100	10905	100	8490	100	19495
1999-2000	Permanents	56	5951	46	3990	51	9987
	Non permanents	44	4680	54	4724	49	9458
	Total	100	10631	100	8714	100	19445
2000-2001	Permanents	56	5901	44	4127	50	10072
	Non permanents	44	4694	56	5191	50	9941
	Total	100	10595	100	9318	100	20013
2001-2002	Permanents	55	5673	43	4113	49	9829
	Non permanents	45	4664	57	5458	51	10179
	Total	100	10337	100	9571	100	20008
2002-2003	Permanents	55	5569	44	4220	50	9833
	Non permanents	45	4483	56	5408	50	9947
	Total	100	10052	100	9628	100	19780
2003-2004	Permanents	55	5550	45	4387	50	9982
	Non permanents	45	4562	55	5392	50	10009
	Total	100	10112	100	9779	100	19991
2004-2005	Permanents	54	5141	45	4428	50	9614
	Non permanents	46	4380	55	5367	50	9802
	Total	100	9521	100	9795	100	19416
2005-2006	Permanents	53	4 960	46	4 539	50	9545
	Non permanents	47	4 331	54	5 263	50	9648
	Total	100	9291	100	9802	100	19193

Pour ce qui est du tableau 1.4, il permet de constater que l'âge moyen des enseignants connaît une augmentation légère mais constante. Les enseignants permanents ont une moyenne d'âge supérieure aux non permanents, ceux-ci ayant tout de même une moyenne d'âge relativement élevée. En effet, en 2005-2006, l'âge moyen des femmes non permanentes était de 39,4 ans et de 46,6 ans chez les permanentes. Chez les hommes, les non permanents avaient en moyenne 41,2 ans, alors que les permanents avaient 52,4 ans. Selon ces mêmes statistiques, seulement 8% du corps enseignant au collégial est âgé de moins de 30 ans. Ces données permettent de constater que le processus d'insertion en enseignement au collégial débute à un âge plus avancé que dans la plupart des professions. Souvent d'abord spécialistes d'un métier, ils ont déjà réalisé un processus d'insertion professionnelle complet, où ils ont développé une socialisation professionnelle spécifique à ce métier. L'insertion en enseignement au collégial a comme particularité, de ce fait, d'arriver assez tard dans la vie des individus (Lauzon, 2002).

Tableau 1.4 Âge moyen du personnel enseignant des cégeps de 1996-1997 à 2006-2007, en fonction du statut d'emploi

	Personnel permanent			Personnel non permanent		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
1996-1997	49,8	47,2	48,8	39,2	38,5	38,9
1997-1998	49,9	47,3	48,9	39,3	38,5	38,9
1998-1999	50,2	47,5	49,1	39,6	38,7	39,2
1999-2000	50,7	48,2	49,7	39,9	39,0	39,4
2000-2001	51,0	48,5	49,9	40,4	39,0	39,7
2001-2002	51,4	48,9	50,3	40,7	39,3	40,0
2002-2003	51,8	49,2	51,0	41,0	39,2	40,0
2003-2004	52,4	49,5	51,0	41,6	39,4	40,4
2004-2005	52,3	49,4	51,0	41,0	39,3	40,1
2005-2006	52,4	46,6	51,1	41,2	39,4	40,2

Enfin, le tableau 1.5 démontre que la scolarité des enseignants permanents demeure stable et plus élevée que celle des non permanents depuis 10 ans. Pour sa part, le tableau 1.6 permet de constater que le nombre d'années d'expérience des non permanents est en augmentation, et qu'il est supérieur à 9,5 ans depuis 2000-2001. En effet, de plus en plus d'enseignants non permanents ont plus de 15 ans d'expérience. Cela démontre l'étalement de la période de précarité et d'insertion.

Tableau 1.5 Scolarité du personnel enseignant des cégeps de 1996-1997 à 2006-2007, en fonction du statut d'emploi

	Personnel permanent			Personnel non permanent		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
1996-1997	18,3	18,1	18,2	17,2	17,2	17,2
1997-1998	18,3	18,1	18,2	17,2	17,2	17,2
1998-1999	18,3	18,1	18,2	17,2	17,2	17,2
1999-2000	18,3	18,1	18,2	17,3	17,2	17,3
2000-2001	18,3	18,1	18,2	17,2	17,2	17,2
2001-2002	18,4	18,2	18,3	17,4	17,4	17,4
2002-2003	18,4	18,2	18,3	17,4	17,4	17,4
2003-2004	18,4	18,2	18,3	17,5	17,4	17,4
2004-2005	18,4	18,2	18,3	17,5	17,4	17,4
2005-2006	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D

Tableau 1.6 Années d'expériences moyennes, reconnues pour traitement, du personnel enseignant des cégeps de 1996-1997 à 2006-2007, en fonction du statut d'emploi

	Personnel permanent			Personnel non permanent		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
1996-1997	14,5	14,2	14,4	9,0	8,4	8,7
1997-1998	14,5	14,1	14,3	8,9	8,5	8,7
1998-1999	14,4	14,0	14,3	9,0	8,6	8,8
1999-2000	14,6	14,3	14,5	9,3	8,7	9,0
2000-2001	14,3	14,3	14,5	9,4	8,8	9,1
2001-2002	14,9	14,7	14,8	10,0	9,5	9,7
2002-2003	15,0	14,8	14,9	9,9	9,6	9,7
2003-2004	15,0	14,8	14,9	9,6	9,4	9,5
2004-2005	15,1	14,8	14,9	9,8	9,4	9,6
2005-2006	17,3	16,8	17,1	11,7	11,1	11,4

Dernièrement, le portrait de la profession enseignante au collégial émis par le Comité paritaire (2008) identifié que le renouvellement d'une grande partie du corps professoral est un élément amenant la complexification de la tâche enseignante. Plusieurs enseignants se retrouvent en processus d'insertion en même temps, ce qui alourdi la tâche des enseignants plus expérimentés qui doivent les supporter. Selon Raymond et Hade (1999), un renouvellement total de 81% des enseignants est en train de se produire, 27% ayant été remplacés entre 2000 et 2004, 31% entre 2005 et 2009 et finalement, 23% qui le seront entre 2010 et 2014. Ce renouvellement massif, additionné de la période de précarité de plus en plus longue pour les enseignants du collégial soulèvent des questions importantes quant à l'insertion professionnelle de ces enseignants.

1.5 Les objectifs de la recherche

Finally, après avoir exposé la problématique de l'insertion en enseignement dans son sens plus large, les spécificités des enseignants du collégial ont démontré que ceux-ci font face à une réalité différente que celle des enseignants du primaire et du secondaire. Comme ils doivent être des spécialistes disciplinaires, en raison de la complexité des savoirs à enseigner et de l'objectif qu'ils ont d'initier les étudiants à une spécialité ou de les préparer à la poursuite d'études spécialisées, ils sont nécessairement moins formés que leurs collègues du primaire et du secondaire sur la dimension pédagogique. Les enseignants du collégial font donc face à différentes difficultés, notamment d'ordre pédagogique. Ces enseignants sont, au Québec, en nombre important, malgré la dégradation des conditions à l'embauche, tel que démontré par l'augmentation de la précarité d'emploi. Comme les enseignants de cégep sont, pour la plupart, des spécialistes d'une discipline, avec des possibilités d'emploi souvent plus stables dans leur domaine, on peut se questionner sur leurs motivations à enseigner au collégial, à effectuer la transition entre leur discipline de base et leur nouvelle carrière enseignante.

Jusqu'à ce jour, peu d'études s'attardent directement aux enseignants du collégial, à la façon dont leur développement professionnel s'effectue et aux moyens qu'ils prennent pour apprendre leur métier (Lauzon, 2002). Rares aussi sont les études qui observent les mécanismes qui permettent aux enseignants débutants des collèges de s'adapter à leur nouvelle carrière et aux aspects qui influencent leur façon d'enseigner dans leurs débuts. C'est principalement ce que la présente recherche souhaite étudier, par un regard sur la transition en enseignement, le parcours professionnel des enseignants et le contexte d'insertion (obstacles et facilitateurs) dans les cégeps.

L'objectif général de la recherche sera donc de **décrire la transition professionnelle d'enseignants de cégep**, entre leur discipline et leur nouvelle carrière d'enseignant. Leurs motivations, les conditions de leur transition entre leur discipline et la classe, leurs perspectives d'avenir et leur intérêt à en connaître plus sur la pédagogie seront des éléments pris en compte. De façon plus spécifique, la recherche va **décrire** 1) le parcours professionnel des enseignants du collégial et 2) le contexte d'insertion professionnelle dans les collèges.

Les éléments de la problématique de l'insertion en enseignement dans les cégeps ont ici été mis en relief. Le prochain chapitre sera consacré au cadre théorique et à la définition systématique des concepts nécessaires à la compréhension de la présente recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Maintenant que la problématique de l'insertion en enseignement au collégial est exposée, le présent chapitre vise la définition des concepts centraux de la recherche. Tant les concepts théoriques utilisés pour définir la problématique que les concepts nécessaires à la compréhension des objectifs de la recherche sont définis.

Les concepts d'insertion professionnelle et d'insertion en enseignement sont d'abord définis, étant au cœur de la recherche, puis certaines spécificités relatives aux enseignants de cégep sont décrites. Le concept d'insertion professionnelle est explicité afin de démontrer le processus par lequel les individus passent lorsqu'ils vivent des transitions professionnelles. La description de l'insertion en enseignement permet de voir de façon plus précise comment se déroulent ces transitions dans le monde de l'enseignement, profession qui présente des débuts plutôt difficiles. La partie décrivant les particularités du cégep vient, pour sa part, clarifier le contexte d'insertion à cet ordre d'enseignement. Elle met en lumière les distinctions entre ces enseignants et ceux des autres niveaux d'enseignement en ce qui a trait, entre autres, à la formation, les enseignants de cégep étant embauchés à titre de spécialistes disciplinaires et non de spécialistes de l'enseignement. Ils ont, pour la plupart, eu à réaliser un processus complet d'insertion professionnelle dans leur discipline avant d'effectuer la transition vers l'enseignement, qui arrive comme une deuxième carrière.

Par la suite, la section sur la pratique enseignante au cégep permet de définir l'acte d'enseigner à ce niveau, en plus d'exposer les compétences attendues chez les enseignants de cégep. Tant les savoirs disciplinaires que les compétences pédagogiques sont définis, puisque ce sont les deux plans sur lesquels les enseignants

de cégep se doivent d'être compétents. Enfin, les concepts permettant la compréhension des objectifs de la présente recherche sont spécifiés.

2.1 L'insertion professionnelle

Le champ de l'insertion professionnelle a été beaucoup exploré dans les dernières années. Ce champ suscite beaucoup d'intérêt puisque dans une société industrialisée comme le Québec, l'insertion sociale passe par l'insertion professionnelle, l'emploi devenant nécessaire au développement de l'identité sociale de l'individu (CSE, 1997b). Plusieurs auteurs s'entendent sur le pouvoir du diplôme comme facteur principal de réussite de l'insertion professionnelle (Laflamme, 1993; MELS, 2007; Secrétariat à la jeunesse, 2006; St-Pierre, 2001). Le pouvoir du diplôme fait référence à la reconnaissance de celui-ci sur le marché du travail. Certains diplômes mènent quasi directement à des emplois précaires (Laflamme, 1993), alors que d'autres vont plus facilement mener à des emplois stables. Il apparaît clair que les jeunes diplômés éprouvent moins de difficultés dans leur insertion en emploi que les jeunes qui n'ont pas de diplôme (MELS, 2007).

Le phénomène de l'insertion a longtemps été étudié de façon purement quantitative, c'est-à-dire en calculant le temps entre le début de la recherche d'emploi et l'obtention du premier emploi. De façon plus qualitative, la notion de processus dans la compréhension de l'insertion professionnelle est maintenant établie (Trottier, Laforce et Cloutier, 1997). Il est tout de même difficile de trouver une définition de l'insertion professionnelle qui fasse l'unanimité, bien qu'on la définisse globalement comme le processus d'accès à l'emploi. Dans plusieurs écrits sur l'insertion professionnelle, on fait encore référence exclusivement à l'accès à l'emploi. C'est le cas du rapport du MELS (2007), où on relate les différences dans l'insertion entre diplômés et non diplômés en comparant les chiffres d'accès à l'emploi (taux de

chômage, durée de la recherche d'emploi, etc.). C'est le cas aussi dans un document produit par l'UNESCO où Atchoarena (2005) présente l'insertion professionnelle en opposition au chômage. Bref, peu d'écrits se sont intéressés à la description de ce processus d'accès à l'emploi dans sa globalité, comme l'a fait Laflamme (1993) en présentant une vision sociologique de l'insertion professionnelle.

Selon Laflamme (1993), l'insertion professionnelle est un champ délimité par, d'une part le système d'enseignement et, d'autre part, le système de production. Il s'agit d'un processus qui se découpe en trois étapes distinctes que sont la formation professionnelle, la transition professionnelle et finalement l'intégration professionnelle, représentées à la figure 2.1. Ces phases sont à la fois autonomes et interdépendantes puisque chacune est nécessairement définie par les étapes ultérieures ou antérieures, même si elles possèdent une certaine autonomie dans leur fonctionnement. Ces instances fonctionnent quasi indépendamment des acteurs qui les traversent. Chacune de ces phases sera maintenant explicitée, selon la perspective de Laflamme, qui sert de base à la construction de la présente recherche.



Figure 2.1 : Les étapes de l'insertion professionnelle selon Laflamme (1993)

La formation professionnelle est le lieu de la préparation professionnelle. Elle s'articule autour de compétences à la fois techniques et sociales, les compétences ne pouvant être acquises dans une optique exclusivement technique. Ce sont les valeurs et le contexte social qui donnent un sens aux compétences. Les compétences techniques sont non seulement des savoirs techniques et des connaissances, mais doivent être transformées en habiletés techniques, nécessaires pour pratiquer un métier. Leur aspect social réside dans le fait que « [...] leurs choix résultent d'un rapport de force entre des agents sociaux, et qu'elles sont transmises et interprétées dans un contexte social. » (Laflamme, 1993, p.95). L'aspect social des compétences et habiletés est celui qui influence le plus l'insertion professionnelle. Le système d'enseignement est un agent puissant de socialisation et permet aux individus de s'intégrer socialement. Cette intégration sociale ne peut faire fi de l'intégration professionnelle, car le travail occupe une place prépondérante dans la société. On peut donc dire que l'ensemble des compétences acquises à l'école vont permettre au jeune de développer la socialisation de son futur métier (socialisation anticipée). Enfin, plusieurs jeunes ont intégré le message véhiculé dans la société postindustrielle selon lequel la formation professionnelle, et plus spécifiquement la socialisation, est une stratégie efficace facilitant l'insertion professionnelle. C'est ainsi que de plus en plus de jeunes abordent l'école de façon utilitariste, dans un objectif bien précis d'accéder à des meilleurs emplois, plus stables, mieux rémunérés et donnant accès à un meilleur statut social.

La transition professionnelle pour sa part est le moment où l'acteur passe d'un milieu (l'école) vers un autre (le marché du travail). Cette étape est influencée en grande partie par l'organisation du marché du travail et principalement par la capacité d'accueil de ce marché. Malgré une scolarisation importante, certains individus n'arrivent pas à s'insérer rapidement en emploi puisque le marché dans leur domaine est saturé. Pour ce qui est du rôle des acteurs en recherche d'emploi, les deux facteurs influençant le plus leur transition professionnelle sont le pouvoir du diplôme et le

capital social. La valeur du diplôme fait référence à la reconnaissance sociale de celui-ci et aux possibilités d'embauche qu'il permet. Quant au capital social, il réfère aux relations sociales qu'entretient le diplômé avec des acteurs susceptibles de lui ouvrir les portes du marché du travail. Dans une situation économique difficile où le taux de chômage est élevé, le capital social revêt encore plus d'importance. Plus l'espace social contrôlé par le diplômé est grand, plus il pourra facilement s'insérer en emploi, cet espace social se transformant en espace professionnel (Laflamme, 1993).

La troisième étape de l'insertion professionnelle, celle de l'intégration professionnelle proprement dite, peut être définie comme « [...] la période nécessaire à l'adaptation à un nouveau contexte [...] caractérisée par un ajustement des attentes des agents et de celles de l'organisation » (Laflamme, 1993, p.109). Cette étape est interdépendante des deux autres puisque c'est l'intégration professionnelle qui permet au jeune d'actualiser les compétences acquises dans la phase de formation professionnelle. Les principales raisons d'un échec à l'intégration professionnelle relatives à l'individu sont les attentes irréalistes du jeune ou une socialisation professionnelle inadéquate. D'un autre côté, viennent aussi influencer les normes de recrutement des entreprises, la façon dont le marché du travail est structuré, en plus des stéréotypes à l'œuvre dans les mécanismes de recrutement de personnel. L'acquisition de la permanence met fin à l'intégration professionnelle et, par le fait même, à l'insertion professionnelle (Laflamme, 1993).

Selon Bourdon (2001), la précarité d'emploi, maintenant caractéristique du marché de l'emploi, amène l'étape de la transition professionnelle à s'élargir. Les deux instances que sont l'école et le marché du travail ne sont plus aussi distinctes qu'elles l'étaient. Ainsi, les étapes proposées par Laflamme (1993) demeurent pertinentes mais les parcours de plus en plus atypiques des jeunes font en sorte que ces étapes sont davantage enchevêtrées. En fait, la transition n'est plus aussi claire,

les jeunes étant à la fois à l'école et en emploi, ou poursuivant des études malgré une formation dite terminale pour éviter de se retrouver dans une situation précaire sur le marché de l'emploi. L'insertion professionnelle traditionnelle ou linéaire est de plus en plus rare, les emplois atypiques étant de nos jours nombreux et le marché de l'emploi s'étant profondément transformé (Deschenaux, 2003).

Dans un paradigme plus phénoménologique, Trottier, Laforce et Cloutier (1997) ont étudié l'insertion à partir des représentations que s'en font les diplômés. Ils définissent l'insertion comme un processus où on retrouve, de façon enchevêtrée, des périodes de formation, de recherche d'emploi et d'inactivité professionnelle, permettant de tenir compte des parcours atypiques. Tout comme Laflamme (1993), ils font référence à la formation et à la transition, mais la distinction majeure dans la vision de départ de Trottier, Laforce et Cloutier (1997) se rapporte aux balises permettant de fixer le début et la fin de l'insertion. Inspirés de l'approche de Vincens (1981, 1986), le début de l'insertion est caractérisé par le changement dans l'utilisation du temps, passant d'un partage entre le loisir, l'école et le travail non rémunéré vers la recherche d'emploi ou l'occupation d'un travail rémunéré. Les balises permettant de dire qu'un individu a terminé son insertion relèvent de l'obtention d'un emploi stable et durable, relié au projet de vie de l'individu, à sa formation. Ces balises ne tiennent pas compte de la formation comme partie prenante du processus d'insertion. Elles ne tiennent pas compte non plus de l'intégration professionnelle, au-delà du fait quantitatif de l'obtention d'un emploi stable. Les résultats de leur étude viennent cependant modifier ces balises, puisque plusieurs jeunes se considèrent insérés, même s'ils voguent dans la précarité, dans la mesure où ils savent se maintenir en emploi et éviter le chômage. Plusieurs insistent aussi sur le fait que la socialisation professionnelle débute bien avant l'entrée sur le marché du travail et sur le fait que l'insertion n'est terminée que lorsque leur identité professionnelle est bien forgée et reconnue par autrui, ce qui vient rejoindre les balises de Laflamme (1993). La définition de Laflamme (1993) est préférée à celle de

Trottier, Laforce et Cloutier (1997) dans la présente recherche à cause de ses balises plus larges et plus clairement établies pour qualifier le début et la fin de l'insertion professionnelle.

En lien avec la dernière étape de l'insertion professionnelle, Paugam (2000) a défini une typologie des formes d'intégration professionnelle. La précarité d'emploi caractéristique du marché du travail d'aujourd'hui fait en sorte que chacun vit différemment son intégration professionnelle, de façon parfois harmonieuse et parfois plus difficile. Sa typologie est définie à partir de deux dimensions, la satisfaction au travail et la stabilité d'emploi. La satisfaction au travail fait référence au sentiment d'être utile, reconnu et rémunéré de façon acceptable alors que la stabilité d'emploi s'actualise par un contrat de travail à durée indéterminée. Ces dimensions ont permis l'identification d'un type idéal d'intégration, l'intégration assurée (rapport au travail satisfaisant et emploi stable), et de trois déviations : l'intégration incertaine (rapport positif au travail mais instabilité d'emploi), l'intégration laborieuse (rapport négatif au travail mais stabilité d'emploi) et l'intégration disqualifiante (rapport négatif au travail et instabilité d'emploi), présentées au tableau 2.1.

Tableau 2.1 : Les types d'intégration professionnelle de Paugam (2000)

	Satisfaction dans le travail	Stabilité d'emploi
Type idéal : <i>L'intégration assurée</i>	+	+
Déviations :		
- <i>L'intégration incertaine</i>	+	-
- <i>L'intégration laborieuse</i>	-	+
- <i>L'intégration disqualifiante</i>	-	-

Tiré de S. Paugam (2000). *Le salarié de la précarité* (p.98). Paris : Presses Universitaires de France

La définition retenue pour servir de base à l'analyse est celle de Laflamme (1993). Ce choix s'explique principalement par le fait que cette définition est la seule

qui tient compte de l'ensemble du processus d'insertion professionnelle, s'attardant non seulement au passage entre l'école et le marché du travail mais aussi à la préparation professionnelle, celle réalisée à l'école, et à l'intégration professionnelle, soit jusqu'au moment où l'individu est confortablement installé dans son emploi. Elle permet de s'intéresser à l'expérience de l'individu qui traverse le processus d'insertion professionnelle, dans la lignée des objectifs de la présente recherche. Trottier, Laforce et Cloutier (1997), comme plusieurs autres auteurs d'ailleurs, s'intéressent à la période que Laflamme (1993) définit comme la transition professionnelle. Pour la présente recherche, l'étude des deux autres étapes, soient la formation professionnelle et l'intégration professionnelle, est essentielle pour la compréhension de la réalité des enseignants de cégep.

Cette section a permis de démontrer le processus par lequel les individus passent lorsqu'ils vivent des transitions professionnelles. La prochaine section permettra de voir comment ces transitions sont vécues par les enseignants et comment ceux-ci évoluent dans le processus d'insertion professionnelle, en tenant compte des particularités de la pratique enseignante.

2.2 L'insertion en enseignement

Plusieurs auteurs ont étudié le concept de l'insertion en enseignement, sous différents angles, durant les dernières années. Le concept d'insertion en enseignement désigne l'insertion professionnelle des enseignants de tout ordre d'enseignement. Le concept abrégé sera utilisé pour simplifier le langage et pour éviter toute confusion avec le champ plus large de l'insertion professionnelle, défini plus haut. Comme pour les autres professions, l'insertion en enseignement est vue comme un processus et la précarité d'emploi fait partie de la réalité actuelle. Dans la présente section, différentes définitions de l'insertion en enseignement seront présentées. Par la suite,

dans la section suivante, la définition retenue pour l'analyse, celle de Nault (1999) sera exposée, en lien avec la définition de l'insertion professionnelle de Laflamme (1993), présentée plus haut.

Lamarre (2003) a étudié, dans une perspective phénoménologico-herméneutique, le sens que les enseignants donnent à leur expérience de la première année d'enseignement. L'expression et les sentiments des personnes interviewées sont déterminants dans cette approche. Il est apparu que la première année d'enseignement est décrite par les enseignants comme une démarche solitaire, représentant une étape de leur carrière, exigeant une grande capacité d'adaptation. La reconnaissance des autres et le contexte scolaire sont des éléments qui influencent la façon de vivre cette expérience. Cette expérience, ponctuée de hauts et de bas, influence grandement le développement de l'identité professionnelle.

Pour sa part, Nadot (2003) a étudié le rapport entre la formation et l'entrée dans la pratique, à travers les dimensions didactique, relationnelle et institutionnelle, réalisant qu'une formation globale sur ces trois aspects serait plus congruente à la pratique qu'une formation segmentée. Garant et al. (1999) ont, de leur côté, étudié l'insertion en enseignement sous l'angle des attitudes à développer dans la profession ou la socialisation professionnelle, montrant que l'accompagnement des débutants peut mener vers l'adoption de pratiques conformistes, adaptatrices ou émancipatrices.

Martineau et Vallerand (2005) définissent l'insertion professionnelle en enseignement comme une « [...] expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession. » (Diapositive 12). De façon plus précise, Martineau (2006) dénote un consensus parmi les auteurs pour définir l'insertion en enseignement comme « [...] un processus dynamique et non linéaire, qui se déroule sur quelques années (en général durant les cinq premières années d'emploi) et qui se

présente comme une période d'ajustements profonds de l'enseignant quant aux savoirs et aux compétences, à l'identité professionnelle et à la motivation au travail.» (p.49).

Pour Gervais (1999), la période appelée insertion en enseignement se situe entre la formation initiale à l'enseignement et la formation continue et est souvent décrite comme une période difficile où le débutant chemine à travers différents statuts jusqu'à une pleine acceptation dans la carrière. C'est à travers la socialisation professionnelle que l'insertion se réalise. La socialisation professionnelle est aussi au cœur de l'insertion en enseignement selon Nault (1999), tel qu'il sera explicité plus tard.

Pour sa part, Mukamurera (1999) a abordé l'insertion en enseignement à partir du concept de trajectoires. Trois aspects fondamentaux ressortent de l'analyse des trajectoires professionnelles des enseignants, soit qu'elles ne sont pas linéaires, que la situation professionnelle s'améliore progressivement avec le temps et que les trajectoires comportent une certaine historicité. La non-linéarité des trajectoires indique qu'il n'existe pas un modèle unique d'insertion en enseignement. Différents phénomènes font varier les processus d'insertion, tels *l'enchevêtrement* (alternance entre les périodes de travail, de recherche d'emploi, de travail en dehors du réseau scolaire, de double emploi, etc.), *le changement* (changement de tâche, de niveau d'enseignement, de disciplines, le tout causé par le haut taux de précarité et les règles d'attribution des tâches) et *la discontinuité* (délai entre la formation et le premier contrat, périodes d'attente entre les contrats, qui viennent ralentir l'apprentissage du métier). Cela amène *l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion*, celui-ci n'étant plus une phase d'entrée dans la profession mais devenant un état professionnel pouvant s'étendre sur plusieurs années. Il est donc impossible de fixer ni le début, ni la fin, ni la durée de l'insertion professionnelle en enseignement de façon précise pour l'ensemble des enseignants. On remarque tout de même une

amélioration des conditions au fil du temps. L'historicité des trajectoires implique que tout ce que le jeune enseignant fait influence son processus d'insertion. Ses gestes et actions lui permettent de se créer une place à plus ou moins long terme dans le système d'enseignement.

Toujours selon Mukamurera (2005), l'insertion en enseignement se déroule sur trois plans, chacun comportant sa part de défis. Le premier consiste à l'insertion dans la sphère de l'emploi et du travail, concernant le parcours professionnel, l'accès à l'emploi et les conditions de travail. Le deuxième aspect est l'insertion institutionnelle, qui fait référence à l'appropriation de la culture organisationnelle et l'intégration dans le milieu. Enfin, le troisième niveau d'insertion se réfère à l'insertion dans le rôle occupationnel, c'est-à-dire le processus d'adaptation, l'approfondissement des savoirs et compétences spécifiques à la matière enseignée et au groupe d'élève avec lequel l'enseignant travaille. Ces trois aspects de l'insertion se développent de façon parallèle et interdépendante. Nous verrons plus loin comment Doré (2007) a adapté ces niveaux d'insertion spécifiquement aux enseignants du collégial.

Martineau et Vallerand (2005), à la lumière d'une consultation de plusieurs écrits, ont établi la durée moyenne de l'insertion en enseignement à plus ou moins 5 ans. Plusieurs facteurs influenceraient cette durée, dont certains relatifs à l'individu lui-même comme sa personnalité et ses expériences antérieures, et d'autres davantage reliés au contexte comme l'institution ou le type de contrat obtenu. Selon Nault (2007), l'insertion professionnelle est complétée au moment où l'enseignant se sent compétent et atteint un certain niveau de confiance face à l'exercice de sa profession. Quant à Mukamurera (1998), l'insertion se termine au moment de l'acquisition d'une permanence, soit l'intégration légale, bien que la conjoncture actuelle fasse en sorte que cela puisse s'étirer sur une longue période. L'insertion est tellement longue dans certains cas que ce n'est plus une phase d'entrée dans la profession mais plutôt un état

professionnel à durée indéterminée. Pour le COFPE (2002), il est difficile de fixer une durée à l'insertion, mais ils précisent qu'il faut de 2 à 3 ans dans la même tâche avant qu'un enseignant en maîtrise tous les aspects. Dans le système actuel, ces conditions idéales sont peu souvent réunies. La recherche de Lauzon (2002) concernant des enseignants du collégial évalue la durée de l'insertion à 3 ans. Pour la présente recherche, c'est la durée de l'insertion telle que définie par Martineau et Vallerand (2005) qui détermine les balises du groupe à l'étude, soit les enseignants de moins de 5 ans d'expérience. Cette durée englobe la plupart des études sur le sujet.

À la lumière de toutes ces définitions sur l'insertion en enseignement, c'est le processus de socialisation professionnelle qui s'apparente le plus à la définition de Laflamme (1993). La prochaine section expose la définition de l'insertion en enseignement de Nault (1999), articulée autour de la socialisation professionnelle. Cette définition est amalgamée à celle de Laflamme (1993), pour créer un schéma global de l'insertion professionnelle, plus spécifiquement en enseignement, en tenant compte de toutes les étapes à partir de la formation jusqu'à l'intégration. C'est ce schéma, regroupant les deux auteurs, qui sera utilisé comme cadre d'analyse.

2.3 Le lien entre les concepts d'insertion professionnelle des jeunes et d'insertion en enseignement

L'insertion en enseignement telle que définie par Nault (1999) est articulée autour du concept de socialisation professionnelle. Cette socialisation est vue comme un processus, composé de différentes étapes, pouvant se rallier aux grandes étapes de l'insertion professionnelle telles que décrites par Laflamme (1993). La première phase de l'insertion selon la définition de Laflamme (1993) est la formation professionnelle. Pour Nault (1999), les deux premières étapes de la socialisation professionnelle en enseignement s'y rapportent, soit la formation inconsciente (le

rêve de devenir enseignant) et la formation initiale. La deuxième étape de Laflamme (1993) est la transition professionnelle, alors que Nault (1999) fait référence à l'insertion professionnelle en troisième étape. Pour les deux auteurs ce moment correspond au premier contact avec le monde du travail ou au passage entre l'école et le marché du travail.

Enfin, le processus se termine pour Laflamme (1993) avec l'intégration professionnelle, de la même façon pour Nault (1999) qui, suite à l'acquisition de la permanence, inclut les deux dernières étapes à la socialisation soit la formation continue et l'autoformation. Pour sa part, Laflamme (1993) place l'acquisition de la permanence à la fin du processus, c'est ce qui conclut l'insertion professionnelle. Cette divergence entre les deux auteurs n'empêche pas leur mise en commun, les étapes demeurent similaires malgré que la balise mettant un terme à l'insertion diffère. Les deux auteurs accordent une importance particulière à la préparation professionnelle, comme partie prenante du processus d'insertion. De plus, leurs définitions vont bien au-delà de la phase de transition entre l'école et l'emploi, l'insertion se terminant bien plus tard que le moment où l'individu entre en contact avec le marché du travail. Le lien entre ces deux définitions est exposé, sous forme de schéma, à la figure 2.2.

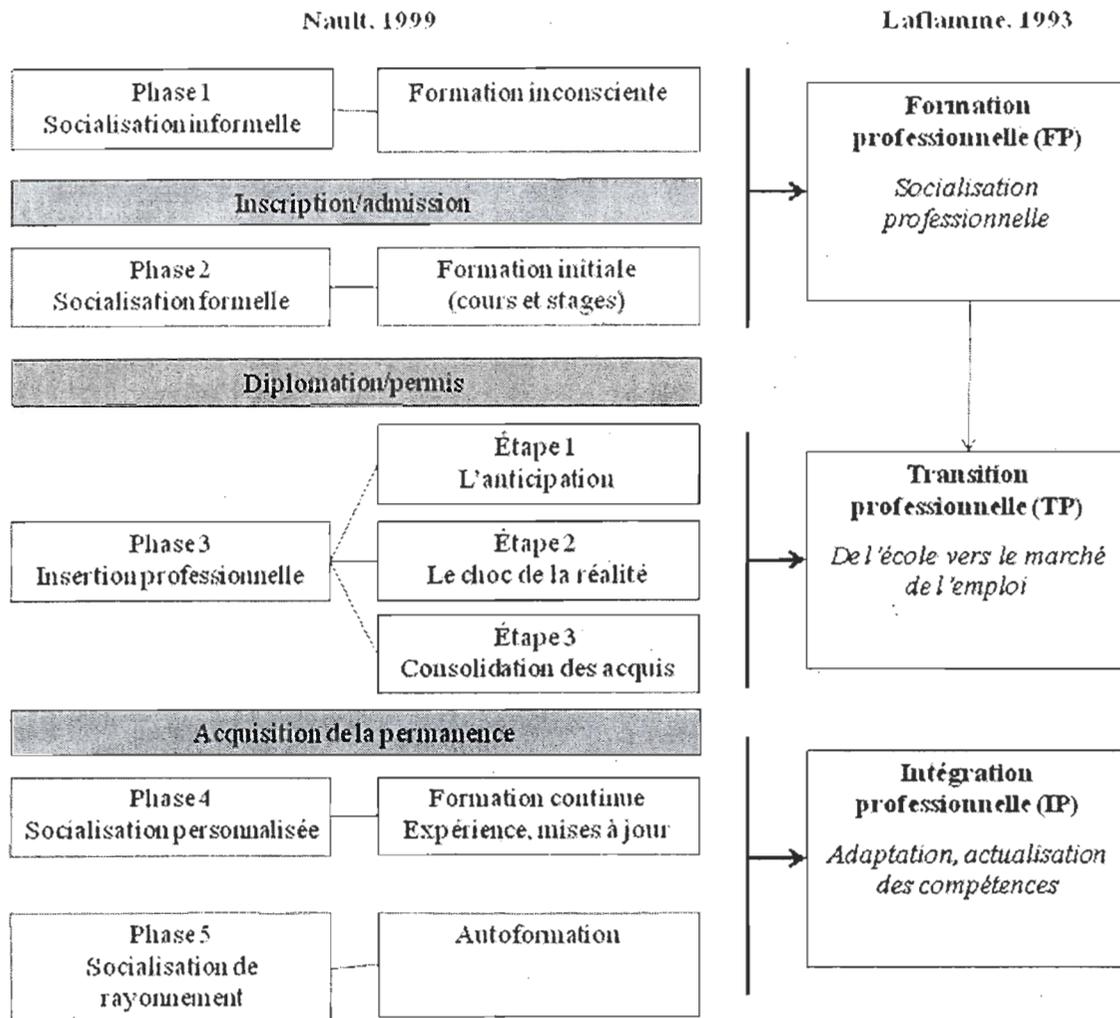


Figure 2.2 : Mise en relation des étapes de socialisation professionnelle de Nault (1999) et des phases de l'insertion professionnelle de Laflamme (1993)

Un portrait global du processus d'insertion en enseignement est maintenant défini, processus établi à partir de définition élaborées sur les enseignants du primaire et du secondaire. Les enseignants de cégeps ont cependant certaines spécificités qu'il apparaît nécessaire de définir, ce que propose la prochaine section.

2.4 Les particularités de l'insertion au collégial

Les enseignants du collégial ont comme particularité première le fait que la plupart d'entre eux ont déjà réalisé un processus complet d'insertion professionnelle dans leur discipline, pour laquelle ils ont été formés. En arrivant en enseignement, ils doivent recommencer ce processus, sans avoir eu de formation spécifique pour cette nouvelle carrière. L'insertion en enseignement au cégep a donc pour particularité d'arriver assez tard dans la vie des individus (Lauzon, 2002). Les enseignants du collégial sont donc confrontés à un processus d'insertion non-linéaire. Bien qu'ils traversent toutes les étapes identifiées par Laflamme (1993), ces étapes se retrouvent inversées et enchevêtrées.

La qualification des enseignants de cégep et la nature de leurs fonctions font en sorte qu'ils se distinguent des enseignants du primaire et du secondaire mais aussi des professeurs d'université (Lauzon, 2002). «Leur tâche est essentiellement une tâche d'enseignement alors que les qualifications qui ont jusqu'à maintenant présidé à leur embauche sont principalement disciplinaires.» (Lauzon, 2002, p.15-16). La compétence disciplinaire est d'ailleurs le critère d'embauche de base chez les enseignants du collégial. Il n'y a aucune obligation concernant la formation en enseignement proprement dite, bien que les attentes des directions soient souvent plus grandes que les critères minimaux d'embauche (CSE, 2000). «Aucune disposition légale ou réglementaire ne touche à la qualification du personnel enseignant des collèges» (CSE, 2000, p.12). L'apprentissage de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants de cégep demeure surtout une affaire individuelle (Lauzon, 2002). En effet, le perfectionnement est accessible sur une base volontaire (CSE, 2000).

Selon Doré (2007), on peut identifier trois niveaux d'insertion chez les enseignants du collégial, l'insertion institutionnelle, l'insertion départementale et

l'insertion pédagogique. L'insertion institutionnelle touche l'apprentissage de la culture et des valeurs de l'établissement ainsi que l'intégration dans le milieu. L'insertion départementale fait quant à elle référence au support obtenu des collègues et à la vie départementale. D'ailleurs, le département est le premier responsable de l'encadrement des débutants, la convention collective mentionnant le département comme responsable de la qualité des cours offerts et de l'assistance aux nouveaux enseignants (Lauzon, 2002). Enfin, l'insertion pédagogique se réfère aux moyens pris par l'enseignant débutant pour développer ses compétences pédagogiques.

Pour Lauzon (2002), l'insertion professionnelle des enseignants du collégial est la première étape du processus continu que constitue l'apprentissage de l'enseignement ou le développement professionnel. C'est certes l'étape qui influence le plus le développement ultérieur de l'enseignant mais les autres étapes du développement professionnel ont aussi une très grande importance. Tout comme Nault (1999), Lauzon (2002) accorde une importance particulière à la socialisation professionnelle, dans la situation spécifique des enseignants du cégep.

En effet, pour les professeurs, la socialisation à la profession enseignante vient s'ajouter à d'autres processus de socialisation antérieurs, socialisation au monde scolaire durant les années de formation, socialisation au monde particulier de chaque discipline ou spécialité professionnelle durant les études spécialisées. La socialisation disciplinaire est aussi, dans bien des cas, renforcée par des expériences de travail dans le domaine. Dans certaines de ces disciplines ou spécialités professionnelles, des processus de socialisation professionnelle importants sont à l'œuvre (ex. : ordre professionnel). Comme toute socialisation professionnelle, la socialisation à la profession enseignante au collégial est une socialisation secondaire, mais elle a comme caractéristiques particulières d'intervenir assez tard dans la vie des individus, en raison de la longueur des études, et de s'ajouter à une autre expérience plus ou moins prégnante de socialisation professionnelle. (Lauzon, 2002, p.69)

Pour la présente recherche, les niveaux d'insertion définis par Doré (2007) seront pris en compte, ainsi que le moment où se vit le processus d'insertion en enseignement au collégial, tel que le mentionne Lauzon (2002).

2.4.1 Similarités avec les enseignants de la formation professionnelle au secondaire

Plusieurs similarités peuvent être établies entre les enseignants du cégep et ceux de la formation professionnelle au secondaire en ce qui a trait à leur insertion professionnelle. Les enseignants de la formation professionnelle au secondaire sont, eux aussi, des spécialistes d'un métier qui se retrouvent dans une classe sans avoir été formés spécifiquement pour le faire. Dès leur arrivée en enseignement, ces enseignants doivent assumer la responsabilité complète d'une classe, contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire qui font une entrée progressive dans la profession, par le biais de leur formation de quatre ans et de leurs stages (Deschenaux et Roussel, 2008).

Tardif (2001) a établi que l'âge moyen des enseignants en formation professionnelle à l'embauche est de 42,1 ans. Cette statistique démontre que la réalité de ces enseignants rejoint celle des enseignants de cégep, à la lumière des propos de Lauzon (2002), selon lesquels l'entrée dans la carrière enseignante au collégial a pour particularité d'arriver assez tard dans la vie des individus. Pour sa part, Balleux (2006a) établit que les enseignants en formation professionnelle ont en moyenne un peu plus de 13 ans d'expérience professionnelle dans leur métier avant de faire le saut vers la carrière enseignante.

Enfin, Balleux (2006a) établit les spécificités des enseignants de la formation professionnelle par rapport à leurs collègues du primaire et du secondaire, en fonction de trois caractéristiques. Ces caractéristiques s'appliquent aussi directement aux

enseignants de cégep. D'abord, «ces enseignants possèdent au préalable les compétences professionnelles d'un métier» (Balleux, 2006a, p.30), ce qui est aussi le cas des enseignants de cégep, d'abord tous formés dans une discipline, celle qu'ils enseignent. La deuxième caractéristique est le fait que les enseignants de la formation professionnelle sont recrutés parmi les travailleurs en emploi, ce qui est le cas aussi des enseignants des spécialités techniques au cégep mais non celui des enseignants des disciplines académiques. Finalement, la troisième caractéristique est que les enseignants de la formation professionnelle «assument pleinement leur tâche d'enseignement dès leur engagement par les centres de formation professionnelle.» (Balleux, 2006a, p.30). Les enseignants de cégeps vivent aussi cette réalité (Lussier, 2006), alors que leurs collègues du primaire et du secondaire font une entrée progressive dans la carrière par le biais de la formation pratique. Cette transition peut représenter, pour les enseignants du cégep et de la formation professionnelle, un défi de taille. «Bien que ces compétences soient toujours liées au métier enseigné, la logique du milieu scolaire et celle du milieu de travail se révèlent parfois si éloignées, si confrontantes pour les nouveaux enseignants qu'elles apparaissent en début de carrière comme difficilement conciliables.» (Balleux, 2006b, p.605).

En résumé, les enseignants du primaire et du secondaire n'ont aucune expérience professionnelle dans les disciplines qu'ils enseignent, alors que les enseignants de la formation professionnelle en ont nécessairement pour être embauchés. Pour les enseignants de cégep, aucune balise d'embauche ne spécifie l'expérience professionnelle requise.

Tel qu'établi plus tôt dans ce chapitre, la principale distinction entre les enseignants du primaire et du secondaire et ceux du cégep dans le processus d'insertion en enseignement concerne la formation à l'enseignement, soit les deux premières étapes de Nault (1999). Jouant le rôle de formation initiale pour les enseignants du primaire et du secondaire, elle devient facultative pour les enseignants

du cégep, pour qui c'est la formation disciplinaire qui prime comme critère légal d'embauche. La plupart des enseignants sont embauchés au cégep sans formation en pédagogie, ils sont reconnus d'abord comme des spécialistes disciplinaires alors que les enseignants du primaire et du secondaire sont surtout reconnus comme des spécialistes de l'enseignement. Ceux-ci sont préparés à l'enseignement par le biais de leur formation initiale, ponctuée de stages pratiques, qui sont de réelles passerelles entre la formation initiale et l'insertion professionnelle (Riopel, 2006).

D'ailleurs, plusieurs débats ont cours sur la professionnalisation de l'enseignement au primaire et au secondaire, c'est-à-dire la reconnaissance que l'enseignement est un acte professionnel qui exige une solide formation visant des compétences professionnelles spécifiques (Mukamurera, 2004). C'est ce genre de réflexion qui a amené le baccalauréat en enseignement au primaire et au secondaire à se prolonger d'une année. Il s'agit maintenant d'un baccalauréat de 4 ans, comportant 120 crédits. C'est aussi ce qui a amené l'obligation du baccalauréat en enseignement pour les enseignants de la formation professionnelle au secondaire, alors que les enseignants de cégep n'ont aucune obligation de formation de ce côté.

Tout comme les enseignants de cégep, les enseignants de la formation professionnelle sont, eux aussi, d'abord embauchés pour enseigner en fonction de leurs compétences disciplinaires dans leur domaine. En effet, tout comme au collégial, les enseignants en formation professionnelle viennent d'horizons différents, enseignant dans près de 300 programmes, répartis en 21 secteurs de formation et en 6 grandes familles. Chaque programme vise l'enseignement d'un métier précis avec des contenus de formation spécifiques, ce qui nécessite l'embauche de spécialistes dans chacun des domaines pour l'enseignement (Deschenaux, Roussel, Boucher, 2008). Tout comme au cégep, «l'engagement des futurs enseignants en formation professionnelle au secondaire s'effectue toujours dans la tradition des métiers sur la base de leurs compétences disciplinaires.» (Balleux, 2006b, p.604). Dans ces deux

ordres d'enseignement, on retrouve des spécialistes d'un métier ou d'une discipline, qui effectuent une transition vers l'enseignement sans y avoir été formés. Pour une tâche principalement d'enseignement, les enseignants de cégep et ceux de la formation professionnelle sont embauchés pour leurs compétences disciplinaires.

Cependant, à la différence des enseignants du cégep, ceux de la formation professionnelle ont une obligation légale de formation en enseignement. En formation professionnelle, pour avoir le permis d'enseignement, les enseignants doivent avoir 3000 heures de pratique ou d'enseignement de leur métier. Bien que l'expérience professionnelle soit souhaitable chez les enseignants de cégep, aucun critère légal ne l'oblige. De plus, l'article 23 de la Loi sur l'instruction publique du Québec oblige les enseignants de la formation professionnelle à faire les démarches pour obtenir l'autorisation légale d'enseigner s'ils veulent un jour être permanents (Balleux, 2006a). Parmi les critères d'obtention de cette autorisation, on retrouve la formation universitaire en pédagogie (Règlement sur les autorisations d'enseigner, MELS 2006). Ce type de formation est souhaitée au collégial mais elle relève, à ce niveau, d'une volonté individuelle, aucune obligation légale n'y étant rattachée. En formation professionnelle, le baccalauréat est appelé «formation initiale», tout comme au primaire et au secondaire, bien que la formule se rapproche davantage de la formation continue, au même titre que l'enseignant de cégep qui choisi de s'investir dans une démarche de perfectionnement en pédagogie suite à son embauche, puisqu'ils amorcent cette formation alors qu'ils sont déjà à l'embauche et ils la poursuivent pendant plusieurs années.

Au moment de leur inscription universitaire, ces nouveaux enseignants ont déjà une expérience en enseignement non négligeable. Cette expérience d'enseignement constitue une première formation pratique qui ressemble fort à de la formation sur le tas, avec en général peu de soutien et d'encadrement. [...] les nouveaux enseignants sont inscrits dans un programme de formation initiale à l'enseignement, alors que leur plein exercice de l'enseignement et leur inscription à temps partiel les placent en situation de formation continue. – Balleux, 2006a, p.32

Les balises légales concernant la formation des enseignants en formation professionnelle sont donc beaucoup plus strictes que chez les enseignants du collégial, bien que plusieurs d'entre eux s'engagent dans une formation spécifique à l'enseignement collégial dès leurs premières années de pratique. Dans la plupart des écrits, on insiste sur l'importance de la formation en pédagogie pour les enseignants du collégial (CSE, 2000; Raymond, 2001).

En résumé, on exige des enseignants de cégep qu'ils soient des spécialistes disciplinaires et les enseignants du primaire et du secondaire doivent être des spécialistes de l'enseignement. Pour ce qui est des enseignants de la formation professionnelle, on les embauche car ils sont des spécialistes disciplinaires et on exige qu'ils deviennent aussi des spécialistes de l'enseignement.

2.5 Les objectifs de recherche

Afin de permettre la compréhension des objectifs de la présente recherche, certains termes sont ici définis. D'abord, rappelons que l'objectif général vise la description de la transition professionnelle d'enseignants de cégep, entre leur discipline et la classe.

Le premier objectif spécifique est de *décrire le parcours professionnel* d'enseignants. Ce parcours est étudié à partir de la formation disciplinaire, jusqu'au moment où la personne s'insère en enseignement. Tous les emplois occupés entre ces deux moments sont considérés.

Ensuite, le deuxième objectif est de *décrire leur contexte d'insertion dans les cégeps*. Cela implique tous les mécanismes, formels ou informels, ayant eu une influence dans l'insertion de l'enseignant. Tant les facteurs facilitant l'insertion que les obstacles à celle-ci sont étudiés.

Ce chapitre a permis de mettre sur la table les choix théoriques qui guideront l'ensemble de la recherche. L'insertion en enseignement au cégep sera étudiée comme un processus, à partir de la formation et jusqu'à l'intégration institutionnelle, départementale et pédagogique. L'analyse s'articulera principalement autour de l'amalgame entre la définition de l'insertion professionnelle des jeunes de Laflamme (1993) et la définition de l'insertion en enseignement de Nault (1999). Les trois niveaux d'intégration dans les cégeps, tels que définis par Doré (2007), compléteront ce cadre. Enfin, la durée moyenne de l'insertion qui guidera la recherche est de 5 ans, tel qu'établi par Martineau et Vallerand (2005). Le prochain chapitre explique la méthodologie à travers laquelle cela se réalisera.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie choisie pour atteindre les objectifs de la recherche. Dans un premier temps, le choix de la méthode qualitative/interprétative est justifié. Par la suite, la population sélectionnée pour des fins de collecte de données est décrite, suivie de la technique privilégiée pour recueillir les dites données. Enfin, la méthode d'analyse est exposée dans la dernière section.

3.1 Type de recherche

Cette recherche utilise une méthode qualitative/interprétative, afin de mieux cibler les perceptions qu'ont les enseignants débutants du collégial de leur insertion en enseignement. Le sens que les enseignants donnent à leur propre expérience d'insertion est la voie privilégiée dans l'étude, puisque l'objectif de celle-ci est de décrire la transition professionnelle d'enseignants de cégep entre leur discipline, où ils étaient des spécialistes, et l'enseignement, en étudiant leur parcours professionnel et les facteurs qui ont influencé leur insertion. Tous ces éléments sont étudiés à partir du point de vue de l'enseignant lui-même, de ses perceptions. Une recherche interprétative est toute indiquée pour étudier le sens que les individus donnent à leur propre expérience, c'est cette finalité qui anime ce courant (Savoie-Zajc, 2004).

La présente recherche n'envisage pas d'établir des liens de cause à effet² mais bien de comprendre en profondeur le phénomène à l'étude, soit l'insertion en enseignement au cégep, à partir de la signification que les acteurs de la recherche, les

² Une recherche de cause à effet pourrait par exemple étudier le lien entre les mécanismes formels d'insertion prévu par la direction de l'établissement et la réussite de l'insertion professionnelle pour l'enseignant débutant.

enseignants débutants eux-mêmes, lui donnent. Le courant interprétatif permet aussi une certaine souplesse, ce qui laisse place à l'adaptation de la recherche en cours de route en fonction des réponses reçues (Pires, 1997). Puisque le phénomène à l'étude est complexe, ce type d'approche permet d'approfondir de l'intérieur en s'ajustant aux préoccupations amenées par les enseignants débutants rencontrés, c'est-à-dire de rendre compte à la fois de plusieurs aspects de l'expérience vécue (Pires, 1997). Dans l'explication des facteurs influençant l'insertion, une importance particulière est accordée au contexte dans lequel la personne évolue, ce qui est propre à la recherche qualitative (Legendre, 2005). Selon Érikson (1986), le chercheur interprétatif analyse des situations de la vie quotidienne et tente de les situer dans des contextes théoriques plus larges, ce que l'analyse des données se propose de faire. Le champ de l'insertion professionnelle des enseignants de cégep étant relativement peu exploré, une démarche inductive apparaît appropriée.

3.2 Le groupe ciblé pour la cueillette de données

Les enseignants débutants dans les cégeps du Québec (moins de 5 ans d'expérience) forment le groupe à l'étude. L'univers de travail est constitué des enseignants débutants de différents types de cégeps (petits, moyens et gros). Le réseau n'étant pas homogène dans sa composition, on peut distinguer les cégeps en fonction du nombre d'étudiants qui les fréquentent. Aucune classification officielle n'existe en ce sens mais certaines similarités de contexte s'appliquent en fonction du nombre d'étudiants. Il est donc utile de distinguer les cégeps selon ce critère pour diversifier l'échantillon de la présente recherche. Les petits cégeps sont ceux ayant moins de 1000 étudiants, les moyens reçoivent entre 1000 et 3000 étudiants et, finalement, les gros cégeps sont ceux qui accueillent plus de 3000 étudiants.

Des variations apparaissent, entre autres, dans la tâche attribuée, puisque le nombre d'enseignants diffère selon la taille des cégeps. Alors que les enseignants des petits cégeps font face à de petites cohortes et ainsi à des préparations de cours multiples, les enseignants des grands cégeps sont aux prises avec des classes pleines à craquer, une répétition des cours dans la même semaine et ainsi une quantité importante de copies à corriger (Comité paritaire, 2008). Il est intéressant de constater les similarités et les différences dans l'insertion professionnelle des ces enseignants qui exercent le même métier dans des contextes différents. Un cégep de chaque type a donc été ciblé afin d'y recruter des participants.

Il a aussi été choisi d'avoir des enseignants qui sont au tout début de leur carrière (moins de deux ans d'expérience) et d'autres qui ont quelques années d'expérience (entre deux et cinq ans) afin de voir l'évolution des perceptions relatives à leur insertion en enseignement. La constitution d'un échantillon d'enseignants possédant 5 ans et moins d'expérience respecte la durée moyenne nécessaire à l'insertion, telle que définie par Martineau et Vallerand (2005).

Enfin, il apparaît intéressant de comparer l'insertion professionnelle des enseignants qui œuvrent dans les disciplines académiques à celle des enseignants des spécialités techniques, ceux-ci provenant d'horizon assez différents. La différence chez les étudiants se fait assez facilement, selon qu'ils étudient dans un domaine pré-universitaire ou un domaine technique. En ce qui concerne les enseignants, qui peuvent chevaucher ces deux domaines, il devient nécessaire de distinguer les disciplines académiques et les spécialités techniques. Les Cahiers de l'enseignement collégial (publiés jusqu'en 1994, moment du renouveau) délimitent clairement ces deux profils. Les disciplines académiques sont regroupées en six catégories : (1) Biologie et éducation physique, (2) Mathématiques et sciences, (3) Sciences humaines et philosophie, (4) Sciences administratives, (5) Arts, (6) Langues et littérature. Les spécialisations techniques sont aussi divisées en six groupes : (1)

Techniques biologiques, (2) Techniques physiques, (3) Techniques humaines, (4) Techniques administratives, (5) Arts, (6) Lettres. Les enseignants des disciplines académiques initient plusieurs étudiants à des fondements nécessaires pour des études plus spécialisées, alors que les enseignants des spécialités techniques cherchent à amener les étudiants au seuil attendu à l'entrée sur le marché du travail (Lauzon, 2002).

Dans cette recherche, l'échantillon intentionnel est privilégié, «c'est-à-dire que le chercheur identifie un ensemble de critères, provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques.» (Savoie-Zajc, 2004, p.130). Ce type d'échantillonnage s'avère approprié dans une recherche qualitative-interprétative. Il s'agit donc d'un échantillonnage théorique, en ce sens qu'il n'est pas basé sur des lois statistiques mais plutôt sur un choix conscient et volontaire des participants à cause de leur pertinence pour l'objectif de la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Les trois caractéristiques énumérées ci-haut, soit le type de cégep, les années d'expérience et le secteur d'enseignement permettent de respecter le critère de diversification interne. Ce sont des caractéristiques spécifiques à la problématique qui déterminent l'échantillon (Pires, 1997).

L'échantillon utilisé est constitué de 11 enseignants débutants. Au départ, un échantillon de 20 enseignants était prévu. Cependant, à partir de la 8^e entrevue, la plupart des informations devenaient redondantes, ce qui pouvait laisser croire à une certaine saturation empirique. Les entrevues 9, 10 et 11 sont venues confirmer cette saturation, en apportant peu ou pas d'information nouvelle.

Le recrutement s'est fait par le biais des conseillers pédagogiques et des syndicats locaux, grâce aux liens particuliers qu'ils entretiennent avec les nouveaux enseignants. En effet, la chercheuse a d'abord ciblé 3 cégeps, un de chaque taille. Elle

a par la suite communiqué, par courriel, avec des personnes clés dans chacune des institutions (soit une personne du syndicat ou un conseiller pédagogique). Ce courriel expliquait le déroulement de la recherche, les objectifs et le type de participant recherché. Les personnes clés ont envoyé une liste de candidats potentiels à la chercheuse, qui est entrée en contact avec eux par courriel pour solliciter leur participation. Ce premier contact avec les candidats potentiels a été effectué en septembre 2008. Toutes les entrevues ont été réalisées par la chercheuse, en octobre 2008. Le tout s'est déroulé en 2 semaines, correspondant à la période de mi-session (qui varie d'une institution à l'autre). Le fait de réaliser les entrevues dans cette période a facilité la disponibilité des participants. Enfin, chacune des entrevues a duré environ 1 heure.

L'échantillon théorique a été constitué de façon à faire varier les différents attributs des candidats afin d'obtenir la plus grande diversification d'information possible. Cela permet de décrire richement le contexte et les sujets de l'étude, dans un objectif de validité externe (Gohier, 2004). Le tableau 3.1 décrit les caractéristiques principales de chacun des participants, en ce qui a trait au type de cégep, au secteur d'enseignement, à l'expérience au cégep, à l'expérience professionnelle antérieure et enfin à la formation académique.

Tableau 3.1 Caractéristiques des participants

Code	Type de cégep	Secteur d'enseignement	Exp. au cégep	Exp. professionnelle antérieure	Formation académique
RG2-01	Moyen	Discipline académique	Moins de 2 ans	11 ans d'expérience en enseignement au primaire	Bacc. en enseignement primaire Certificat disciplinaire Perfectionnement enseignement coll. après l'embauche

Code	Type de cégep	Secteur d'enseignement	Exp. au cégep	Exp. professionnelle antérieure	Formation académique
RS2-02	Petit	Discipline académique	Moins de 2 ans	Aucune expérience dans la discipline Quelques expériences reliées à l'enseignement (tutorat, coaching)	Bacc. disciplinaire Maîtrise disciplinaire amorcée Perfectionnement en enseignement collégial après l'embauche
RS2-03	Moyen	Spécialité technique	Moins de 2 ans	Plus de 10 ans d'expérience professionnelle disciplinaire Quelques expériences d'enseignement (formation en entreprise)	Bacc. disciplinaire Perfectionnement en enseignement collégial après l'embauche
GG2-04	Petit	Discipline académique	Moins de 2 ans	Aucune expérience	Bacc. et maîtrise disciplinaire
GG5-05	Petit	Discipline académique	Entre 2 et 5 ans	Aucune expérience	Bacc. et maîtrise disciplinaire Perfectionnement en enseignement collégial après l'embauche
GS5-06	Petit	Spécialité technique	Entre 2 et 5 ans	5 ans d'expérience professionnelle dans la discipline 2 ans d'expérience d'enseignement au secondaire	Bacc. disciplinaire Maîtrise en enseignement collégial après embauche

Code	Type de cégep	Secteur d'enseignement	Exp. au cégep	Exp. professionnelle antérieure	Formation académique
GG5-07	Petit	Discipline académique	Entre 2 et 5 ans	Moins d'un an d'expérience professionnelle dans la discipline	Bacc. disciplinaire Perfectionnement en enseignement collégial après l'embauche
QG5-08	Gros	Discipline académique	Entre 2 et 5 ans	Moins d'un an d'expérience professionnelle dans la discipline	Bacc. disciplinaire Certificat en enseignement collégial
QS2-09	Gros	Spécialité technique	Moins de 2 ans	8 ans d'expérience professionnelle dans la discipline Expérience comme technicien en travaux pratiques au cégep Formation en entreprise	DEC disciplinaire Certificat en enseignement collégial, amorcé sur demande du cégep
QS2-10	Gros	Discipline académique	Moins de 2 ans	Aucune expérience professionnelle dans la discipline, 10 ans d'expérience dans un domaine autre	Bacc. disciplinaire
QS5-11	Gros	Discipline académique	Entre 2 et 5 ans	4-5 ans d'expérience professionnelle dans la discipline	Bacc. et maîtrise disciplinaire Perfectionnement en enseignement collégial après

				Quelques expériences d'enseignement (formation en entreprise)	l'embauche
--	--	--	--	---	------------

Le tableau 3.2 résume la diversification interne de l'échantillon par le croisement des différentes caractéristiques énumérées précédemment.

Tableau 3.2 Répartition de l'échantillon selon les trois critères de diversification interne

Variables	Secteur d'enseignement		Expérience d'enseignement		Type de cégep		
	Discipline académique	Spécialité technique	Moins de 2 ans	Entre 2 et 5 ans	Petit	Moyen	Gros
Nombre d'entrevues	8	3	6	5	4	3	4
Total	11						

Le déséquilibre entre les participants en provenance des spécialités techniques et des disciplines académiques s'explique par la plus grande difficulté à recruter des enseignants du secteur technique. Bien que les trois enseignants rencontrés dans ce secteur aient des parcours similaires, donc permettant l'atteinte d'une certaine saturation empirique, la faible participation de ce groupe constitue tout de même une limite de l'étude.

La participation à l'étude est volontaire et chaque participant a, préalablement à sa participation, complété un formulaire de consentement. Avant d'amorcer le recrutement de participants, le projet a été accepté par le comité d'éthique et de la recherche de l'université du Québec à Rimouski. Dans la diffusion des résultats, aucun participant ne peut être identifié, dans le respect de la confidentialité et de l'anonymat. En effet, chaque participant s'est vu attribuer un code de façon à ce que

toutes informations permettant de l'identifier ne soient pas accessible dans la diffusion des résultats.

L'étude tient aussi compte des critères relationnels propres à la recherche qualitative/interprétative que sont l'équilibre et l'authenticité. L'équilibre permet de rendre compte de l'ensemble des points de vue émis par les sujets, alors que l'authenticité fait référence au souci de la chercheuse de permettre aux sujets de faire des apprentissages et prises de conscience, les poussant même à l'action. Ces critères, relatifs à l'attitude de la chercheuse envers les sujets, assurent le respect, le bien-être et le développement des participants tout au long de la recherche et dans ses retombées (Gohier, 2004).

3.3 La technique de collecte de données

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, les parcours d'insertion d'un échantillon d'enseignants débutants du collégial sont reconstitués par le biais d'entretiens qualitatifs centrés semi-dirigés, où des thèmes sont abordés selon un schéma pré-établi par la chercheuse. La liberté du répondant est circonscrite par les thèmes amenés par la chercheuse mais la façon d'y répondre demeure très ouverte. Ce type d'entretien permet une constance relative d'un répondant à l'autre même si chaque entretien conserve sa particularité dans l'ordre des questions et dans la façon de les aborder, laissant ainsi une certaine latitude au répondant à travers la structure établie par la chercheuse. (Savoie-Zajc, 2004). L'entrevue est donc préparée et guidée par la chercheuse mais conserve une certaine ouverture à la particularité des cas et aux spécificités de la personne répondante (Paillé, 1991). De plus, cette formule d'entretien permet d'approfondir les réactions et perceptions des différents répondants (Boutin, 1997) face à leur situation d'insertion professionnelle, dont les différents éléments à traiter sont précisés par la chercheuse. L'entretien semi-dirigé

est le choix tout indiqué lorsque, comme dans ce cas-ci, la priorité est accordée au sens donné à l'expérience vécue. En plus de donner un accès privilégié à l'expérience humaine, ces entretiens permettent au répondant de décrire le plus richement possible son expérience et son savoir. Ils donnent aussi accès à ce qui ne peut être observé : pensées, sentiments, intentions et comportements antérieurs. (Savoie-Zajc, 1997).

Le cadre théorique et les résultats de la recherche de Deschenaux, Roussel et Decoste (2005), *La transition vers l'enseignement professionnel : le point de vue d'enseignantes et d'enseignants en formation à l'Université du Québec à Rimouski*, sont à la base de l'élaboration du guide d'entrevue. Cette recherche fait d'ailleurs suite à une recherche qualitative de Boucher (2004), où l'insertion professionnelle des enseignants en formation professionnelle avait été explorée. La recherche quantitative de Deschenaux, Roussel et Decoste (2005) est venue confirmer différentes hypothèses de Boucher (2004) mais a aussi soulevé de nouvelles questions. Une troisième recherche est donc entreprise auprès des enseignants de la formation professionnelle pour répondre en partie à ces questions. La présente recherche, auprès d'enseignants du collégial, est dans cette même lignée. Les résultats de la recherche de Deschenaux, Roussel et Decoste (2005) peuvent être repris comme guide pour la présente recherche car les enseignants en formation professionnelle au secondaire ont un parcours de formation et d'insertion similaire à celui des enseignants du cégep.

Les thèmes développés dans le guide d'entrevue sont inspirés de l'explication de l'insertion professionnelle de Laflamme (1993), décrite en trois étapes soient la formation professionnelle (FP), la transition professionnelle (TP) et l'intégration professionnelle (IP). En guise d'introduction aux entretiens, le parcours professionnel des enseignants débutants est défini, de la formation disciplinaire jusqu'à l'entrée dans le monde de l'enseignement. Trois grands thèmes, décrits sous forme d'étapes, issus de la recherche de Deschenaux, Roussel et Decoste (2005), sont repris par la suite dans le guide d'entrevue. Premièrement, **l'étape de l'accès à la profession**

enseignante permet d'explorer les circonstances entourant l'accès à la profession enseignante, le plan de carrière envisagé au départ, le défi professionnel que représente l'enseignement, l'enseignement comme débouché dans le domaine disciplinaire, les aptitudes pour enseigner, les conditions de travail, la charge de travail et la valorisation sociale. Dans un deuxième temps, **l'étape de la transition professionnelle** est abordée à travers des volets tels l'existence de mesures d'accueil, le support d'un conseiller pédagogique, l'accueil par les autres enseignants, l'aide offerte pour la préparation de cours, l'aide globale des collègues plus expérimentés, le temps disponible pour la préparation de cours, les appréhensions pédagogiques et l'influence du bagage professionnel. Ensuite, **l'étape de l'intégration professionnelle** proprement dite est explorée en questionnant la prise de responsabilités au sein de l'institution, le développement du sentiment d'appartenance, du sentiment d'être accepté par les pairs, les liens d'emploi maintenus ailleurs, l'intention de demeurer en enseignement et la précarité d'emploi. Les trois niveaux d'intégration explorés sont ceux de Doré (2007), soit l'intégration institutionnelle, l'intégration départementale et l'intégration pédagogique, incluant la mise en œuvre des stratégies d'enseignement. Le guide d'entrevue est présenté à l'appendice A.

3.4 L'analyse des données

Tout au long de la recherche, une analyse sommaire est effectuée à la suite de chacun des entretiens afin de bonifier le guide d'entrevue. Cependant, aucune modification n'a semblé nécessaire, le guide d'entrevue est demeuré le même du début à la fin de la recherche. Pour l'analyse globale des données recueillies à l'étape de la cueillette, la technique de l'analyse thématique est retenue. Cela implique un processus de réduction des données, de classification par thèmes et de synthèse des propos (Paillé et Mucchielli, 2003). L'analyse thématique amène la chercheuse à faire

un repérage et un regroupement systématique, pour ensuite faire un examen discursif des thèmes du corpus. Cela en fait une méthode qui sert avant tout à relever et à synthétiser ces thèmes, et non à théoriser ou à dégager l'essence d'une expérience (Paillé et Mucchielli, 2003). Cela s'inscrit tout à fait dans la logique descriptive des objectifs de la présente recherche.

Dans une logique de type inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004), c'est le cadre théorique a servi d'outil pour la conception de la grille d'analyse, principalement en fonction des trois grandes étapes de l'insertion de Laflamme (1993). Cette grille est demeurée ouverte, pour être enrichie au fur et à mesure que les données recueillies amenaient d'autres dimensions pertinentes à l'étude.

Une fois les entretiens transcrits, plusieurs lectures du matériau ont été effectuées, incluant certaines techniques de marquages, afin de développer une vision d'ensemble du corpus à analyser. Par la suite, de façon progressive et linéaire, des thèmes ont été attribués aux différentes sections. Il est important de rappeler qu'un thème est un «ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos.» (Paillé et Mucchielli, 2003, p.133), à distinguer de la rubrique qui est plus générale et qui ne permet pas d'analyser précisément. Il s'agit de l'étape cruciale de l'analyse et souvent la plus complexe (Paillé et Mucchielli, 2003). Une attention particulière y a été portée, en fonction des objectifs de la recherche. Plus le thème est précis, plus il permet de dénoter de quoi il s'agit, assurant ainsi la validité de l'analyse. On recherche un faible niveau d'inférence, c'est-à-dire une correspondance la plus directe et étroite possible entre les éléments du témoignage analysés et le thème attribué. Une fois les différents thèmes attribués, des regroupements et des reformulations ont été faits, débouchant sur la finalisation de l'arbre thématique. Le logiciel d'analyse *NVivo* a été utilisé pour faciliter la construction de l'arbre thématique.

Maintenant que la méthode de collecte de données et d'analyse de celles-ci ont été exposées, le prochain chapitre, à caractère principalement descriptif, étalera les résultats issus de cette recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES RÉSULTATS

Le présent chapitre a pour but de décrire le parcours d'insertion des 11 enseignants de cégep rencontrés dans le cadre de la présente recherche, puis de décrire le contexte d'insertion dans les cégeps. Il s'agit d'un chapitre à caractère descriptif. Suivant les thèmes abordés dans le guide d'entrevue, les données sont partagées en trois grandes sections, que sont l'accès à la carrière enseignante, la transition professionnelle et l'intégration professionnelle.

Afin de déterminer l'échantillon, trois critères de diversification internes ont été choisis, soient l'expérience d'enseignement, le type de cégep et le secteur d'enseignement. Ces trois critères étaient identifiés comme pouvant avoir une influence sur l'insertion professionnelle et le fait de les diversifier permet de raffiner l'analyse. Pour l'expérience d'enseignement, les personnes sont divisées entre ceux qui ont moins de 2 ans d'expérience et ceux qui ont entre 2 et 5 ans. Pour ce qui est du type de cégep, le choix s'est arrêté un petit cégep (moins de 1000 étudiants), un moyen cégep (entre 1000 et 3000 étudiants) et un gros cégep (plus de 3000 étudiants). Enfin, les enseignants sont divisés selon s'ils enseignent dans une discipline académique ou plutôt dans une spécialité technique. Les données du présent chapitre présentent certaines particularités relatives à ces critères de diversification.

4.1 L'accès à la carrière enseignante

L'étape de l'accès à la carrière enseignante touche tout le parcours professionnel des enseignants rencontrés, c'est-à-dire toutes les expériences professionnelles et académiques ayant précédé leur arrivée en enseignement. De plus, sont décrites les motivations à devenir enseignant, les circonstances d'accès à la carrière enseignante et les conditions de travail à l'embauche dans un cégep.

4.1.1 Le parcours professionnel

Les parcours professionnels des enseignants rencontrés sont très divers. D'abord, ils sont tous formés dans une discipline, celle qu'ils enseignent. Cette donnée apparaît logique puisque la formation disciplinaire constitue le critère légal d'embauche dans les cégeps. C'est l'expérience professionnelle dans leur domaine respectif qui permet d'observer des différences, certains ayant beaucoup d'expérience alors que d'autres en ont très peu, ayant commencé à enseigner tôt dans leur carrière.

Sauf exception, tous les enseignants des disciplines académiques rencontrés ont pas du tout ou moins d'un an d'expérience dans leur domaine. Ils sont devenus enseignants très rapidement après leur formation disciplinaire. Peu d'autres débouchés s'offraient à eux ou du moins l'enseignement représentait le débouché le plus intéressant, tant pour les conditions de travail que pour le salaire.

C'est [l'option] la plus intéressante à mon sens parce que sinon, c'est [...] des salaires souvent très près du salaire minimum et les autres domaines [...] m'intéressaient peu. De toute façon [...], on ne nous oriente pas vers des débouchés post-universitaires. Souvent on sort de l'université et on ne sait même pas à quoi notre diplôme peut servir concrètement sur le marché du travail. On n'a pas d'employeur qui vient nous solliciter. – GG5-05

Deux enseignants des disciplines académiques accumulent des expériences professionnelles antérieures à leur embauche au cégep. Une des personnes (QS5-10) a près de 5 ans d'expérience dans son domaine mais n'avait pas des conditions de travail intéressantes et avait peu de possibilités d'amélioration. Une autre (QS2-11) a été sur le marché du travail pendant 10 ans entre sa formation disciplinaire et son embauche au cégep mais dans un tout autre domaine que celui pour lequel elle a été formée et qu'elle enseigne aujourd'hui.

De leur côté, les enseignants rencontrés des spécialités techniques sont ceux qui ont l'expérience professionnelle la plus longue, soit entre 8 et 10 ans. Pour eux, l'enseignement a été un choix bien réfléchi et, pour tous ces enseignants, ce choix a entraîné une détérioration des conditions de travail à court terme. Cependant, ils ont évalué qu'à moyen ou long terme, ils amélioreraient leur qualité de vie.

J'ai baissé mon salaire. [...] je me doutais que mon salaire allait baisser, je ne pensais pas tant que ça, effectivement j'ai fait un saut! [...] un moment donné, tu choisis la qualité de vie, malgré que ces temps-ci avec toute la planification, je n'ai pas une grosse qualité de vie, mais je pense qu'à moyen terme je peux y gagner en terme de qualité de vie. [...] C'est important pour moi, il faut que je fasse quelque chose que j'aime, qui me motive, qui me stimule. – QS2-09

Tous les enseignants de cette catégorie avaient un emploi permanent duquel ils ont démissionné pour devenir enseignant au cégep, malgré que ce nouvel emploi était des plus précaires.

Les enseignants rencontrés ont aussi des profils différents quant à la formation ou à l'expérience liée à l'enseignement. Certains ont des expériences ou formations connexes à l'enseignement, alors que pour d'autres, l'embauche au cégep a été leur premier contact avec la carrière enseignante. Dans la majorité des cas, aucune formation spécifique à l'enseignement n'a été réalisée avant l'embauche. Seulement

quelques personnes avaient préalablement suivi une formation (certificat ou baccalauréat) en enseignement. Par exemple, une des enseignantes rencontrées (RG2-01) a d'abord un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et a évolué à cet ordre d'enseignement pendant plus de 10 ans. Par la suite, elle a complété une formation disciplinaire qui l'a menée à l'enseignement au cégep.

Il est intéressant de souligner que la grande majorité des répondants ont amorcé une formation spécifique à l'enseignement au collégial quelques temps après leur embauche. Pour la plupart, la formation amorcée est le Microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement collégial (MIPEC), diplôme de deuxième cycle d'enseignement offert par l'Université de Sherbrooke. Près de la moitié des enseignants rencontrés ont eu des expériences de travail reliées à l'enseignement avant leur embauche au cégep, tel qu'enseigner à un autre niveau (primaire, secondaire ou aux adultes) ou donner de la formation en entreprise. Ces expériences, qu'elles soient formelles ou informelles, ne sont pas étrangères au désir de devenir enseignant dans bien des cas. Elles ont fait naître, pour plusieurs, le désir d'enseigner. *« J'avais toujours fait de la formation pour les animateurs et c'était de loin ce que je préférais »* (RS2-03). *« C'était des formations [...] avec une charge émotionnelle importante et je m'en sortais vraiment bien, [...]. Je me suis dit j'ai probablement un potentiel »* (QS5-11).

4.1.2 Les motivations à devenir enseignant

Les motivations à devenir enseignant sont relativement variées d'une personne à l'autre. Pour la majorité, devenir enseignant représentait un objectif de carrière à plus ou moins long terme. La population étudiante cégepienne représentait un attrait plus grand que celle du primaire et du secondaire. *« Donc je me disais, ça ne me tente pas d'enseigner à des jeunes, de faire de la discipline, ce n'est pas ça. Je voulais enseigner un domaine, [...] permettre à ces jeunes-là de s'ouvrir sur tout ce*

qu'ils peuvent être. J'aime ça la collégialité, le cégep, j'aime beaucoup ça.» (QG5-08). Plusieurs avaient le goût de l'enseignement sans pour autant avoir envie de faire trop de discipline, l'âge des étudiants du cégep est donc un attrait intéressant.

D'autres motivations à enseigner au cégep ont été mentionnées par les enseignants. Tel qu'indiqué plus haut, les conditions de vie et les conditions de travail représentent un attrait important. Enfin, pour certains ce sont des aptitudes personnelles qui les ont poussés vers cette carrière, comme le fait d'aimer être en contact avec des gens et d'aimer communiquer.

Tous les enseignants rencontrés mentionnent qu'ils ont l'intention de demeurer dans l'enseignement. Les conditions de travail y sont pour beaucoup, les motivations principales à y demeurer étant la variété des tâches et la grande liberté professionnelle. Puisque le cégep fonctionne par session, le tout se passe en cycles de 15 semaines. À chaque session, il y a des nouveaux cours, des nouveaux étudiants et des nouvelles responsabilités, ce qui rend le travail varié et très peu routinier. Cela est très apprécié par la majorité des enseignants rencontrés. De plus, ils se sentent libres de travailler à leur façon dans leur classe et se sentent vraiment comme des professionnels.

4.1.3 Les circonstances entourant l'arrivée dans l'enseignement

Un regard sur les circonstances entourant l'arrivée dans l'enseignement permet de constater que celles-ci diffèrent en fonction du type de cégep. Bien que l'enseignement collégial correspondait à une carrière convoitée à moyen ou long terme pour plusieurs, les débutants des petits cégeps ont été approchés par des personnes déjà à l'embauche. *«J'ai eu un appel de quelqu'un qui travaille ici. Il m'a dit qu'il y avait un poste qui s'ouvrait alors j'ai appliqué.»* (GG2-04). Dans les moyens et gros cégeps, ce sont les débutants qui ont fait des démarches pour

démontrer leur intérêt à enseigner au collégial. *«C'est moi qui avais appliqué. J'avais envoyé mon CV dans tous les cégeps du Québec [...], me disant il faut que je trouve, j'appelais, j'étais vraiment proactive. J'appelais, je parlais au coordonnateur, je voulais parler aux ressources humaines.»* (QG5-08).

Une seule personne n'avait jamais envisagé l'option d'enseigner (GG5-07) alors que toutes les autres y avaient plus ou moins pensé, que ce soit une idée floue ou un plan de carrière bien dessiné.

En ce qui concerne le délai entre l'embauche et le premier cours, les situations sont similaires partout. La grande majorité des enseignants rencontrés ont eu moins d'une semaine pour se préparer à leur premier cours. *«Ça avait été terrible. Je suis allée passer l'entrevue le vendredi et quand je suis sortie, ils m'ont dit ne repartez pas, [...], attendez si vous pouvez, j'attends. On me dit c'est beau, vous avez l'emploi, [...] vous allez commencer lundi. On était vendredi.»* (QG5-08). Une seule personne (RS2-03) a eu un délai supérieur à cela, disposant de six semaines entre son embauche et son premier cours.

4.1.4 Les conditions de travail à l'embauche et la précarité

Pour la majorité, les conditions de travail à l'embauche se résument à un contrat à temps partiel dont le renouvellement n'est pas assuré. La situation est assez similaire pour l'ensemble des enseignants. En effet, ils ont tous fait face, à leur début, à des conditions précaires.

Quand le cégep est entré dans ma vie, je me suis retrouvée à avoir toujours deux emplois en même temps parce que le cégep, je n'avais jamais des tâches pleines. Donc je faisais une session par-ci, un 50% par-là et je comblais toujours avec autre chose donc c'était moins intéressant, c'était plus précaire, Évidemment, le cégep on ne sait jamais d'une session à l'autre si on

va travailler, on ne sait pas non plus à quel pourcentage, donc mes conditions en arrivant au cégep se sont un peu détériorées par rapport à la précarité, mais au niveau du salaire par contre, c'était meilleur. C'est toute l'incertitude qui revenait à chaque session qui était moins confortable. – GS5-06

Parmi les enseignants rencontrés, une seule (GG5-07) a obtenu sa permanence, environ 4 ans après avoir été embauchée. Pour tous les autres, la situation demeure instable et très précaire. Quelques-uns ont bon espoir d'avoir des contrats à temps plein pour les prochaines années mais la majorité demeure dans l'incertitude, de session en session. Pour ce qui est de la permanence, plusieurs avouent ne même pas y penser, voyant des collègues qui ont mis près de 15 ans à l'obtenir. Il apparaît que les enseignants qui ont entre 2 et 5 ans d'expérience tolèrent moins bien cette précarité que ceux qui ont moins de 2 ans d'expérience. Ils espèrent davantage que leur situation se stabilise. En fait, les perceptions quant à l'insécurité d'emploi varient d'un enseignant à l'autre, selon les expériences qu'ils ont eu auparavant. Pour certains, malgré la précarité il s'agit de l'emploi le plus stable qu'ils n'ont jamais eu. *«Je comprends que c'est une insécurité mais pour moi, un travail aussi stable avec autant de stabilité d'emploi, je n'ai jamais eu ça donc j'ai une perception qui est biaisée par rapport à ça.»* (QS2-10). Mais pour d'autres c'est, au contraire, le plus instable bien que le plus désiré. *«Le cégep, c'était plus d'insécurité, sauf que c'était quelque chose qui me tentait plus donc j'ai accepté que ce soit plus précaire, plus inséure, j'acceptais de diminuer mes conditions de travail pour aller au cégep.»* (GS5-06).

4.1.5 La valorisation sociale

La majorité des personnes rencontrées ont senti qu'elles étaient valorisées socialement lors de leur embauche comme enseignant au collégial. Cette nouvelle carrière leur a apporté davantage de prestige que les emplois occupés précédemment.

Il semble d'ailleurs, selon certains, plus valorisé d'enseigner au cégep qu'au primaire ou au secondaire. «*La job de prof est encore un emploi assez important, plus au cégep qu'au primaire ou au secondaire je dirais, donc ça fait toujours un petit velours.*» (GG5-05). D'autres mentionnent que, bien que la carrière enseignante au collégial soit globalement valorisée, certains préjugés sont souvent mis de l'avant. Ce sont les enseignants des gros cégeps qui ressentent davantage ces préjugés.

Si je compare [...] le fait d'être enseignante [...], oui, [...] ça apparaît comme ayant un certain prestige d'enseigner au cégep. Mais [...] dans la société en général, ce n'est pas le cas. Je ne trouve pas qu'on reconnaît, nous, notre tâche d'enseignant. Quand on est enseignant, rarement on entend dire ah c'est beau, vous êtes enseignants, c'est beau pour la société alors que moi, mon mandat c'est ça, c'est de former des jeunes résistants. Qui vont résister aux idées toutes faites. [...] Le deuxième commentaire, c'est tu es chanceuse, tu as des belles vacances! Alors qu'on travaille à tous les étés. – QG5-08

La présente section a permis de clarifier les conditions d'accès à la carrière enseignante chez les personnes rencontrées. Il apparaît que, selon le secteur d'enseignement, l'expérience de travail dans la discipline et les motivations à devenir enseignant au cégep sont très variées. En effet, le fait que l'enseignement au cégep représente le débouché le plus intéressant pour certains et un choix mûrement réfléchi pour d'autres influence grandement leurs motivations et la perception qu'ils ont des conditions de travail au cégep. D'ailleurs, les conditions de travail offertes par le cégep sont assez attrayantes pour que certains acceptent une diminution de salaire et une plus grande insécurité d'emploi. Aussi, selon le type de cégep dans lequel la personne enseigne, les circonstances entourant l'arrivée dans l'enseignement varient. Alors que dans les petits cégeps la plupart des enseignants sont approchés par des gens déjà à l'embauche, dans les moyens et grands cégeps ce sont les enseignants eux-mêmes qui doivent faire des démarches pour accéder à l'enseignement. Dans la section suivante, ce sont les éléments relatifs à la transition professionnelle, donc les premiers moments dans l'enseignement, qui seront mis en perspective.

4.2 La transition professionnelle

L'étape de la transition professionnelle débute au moment de l'embauche et se poursuit tout au long de la première session. C'est le moment où le débutant apprivoise ses nouvelles fonctions.

4.2.1 *Les réactions avant le premier cours*

Une fois leur premier contrat en main, tous les enseignants rencontrés étaient heureux mais aussi nerveux d'avoir à faire face à une classe. Avant le premier cours, tous ont vécu une source de stress importante. Pour la majorité, le stress provenait du fait qu'enseigner faisait partie de leur plan de carrière, ils ne voulaient donc pas se tromper, mais n'ayant aucune formation en enseignement, ils ne savaient pas trop comment s'y prendre. Une seule personne, celle qui n'avait jamais envisagé l'enseignement et qui s'est retrouvée là un peu par hasard, se sentait assez dépourvue avant son premier cours, elle dit qu'elle se sentait «*complètement perdue*» (GG5-07).

4.2.2 *La charge de travail*

L'ensemble des enseignants ont été submergés par la charge de travail lors de la première session d'embauche. Ils ont travaillé en moyenne 50 heures par semaine, hypothéquant soirs et fins de semaine pour réussir à tout planifier, enseigner et corriger. Malgré que cette charge de travail fût difficile pour la plupart, elle était vue comme normale et nécessaire à l'appropriation de leur nouvelle carrière. Pour la plupart, la charge de travail s'est stabilisée dès la deuxième session d'enseignement. «*On ne les compte plus parce que si on les compte, on déprime. C'est 60-70 heures par semaine, la fin de semaine n'existe plus, les soirs non plus, mais ce n'est pas*

grave, parce qu'il faut que ça se fasse et c'est pour les élèves alors ça en vaut la peine.» (RS2-02).

4.2.3 Les difficultés rencontrées

À leurs débuts, les enseignants rencontrés ont vécu multiples difficultés personnelles, pédagogiques et organisationnelles. D'un point de vue plus personnel, le bagage professionnel a une influence sur les débuts dans l'enseignement. Le fait le plus marqué concerne les lacunes au niveau du contenu. Les enseignants qui ont dû préparer des cours qui n'étaient pas directement reliés à leur champ de compétences ont rencontré des difficultés importantes. En fait, lorsqu'ils rencontrent des lacunes de connaissance du contenu, les enseignants vivent une insécurité plus grande et doivent redoubler d'efforts dans la préparation de cours. *«Il y a des choses que je ne connaissais pas du tout avant de donner le cours. J'ai dû apprendre presque tout ce que je donne dans mes cours. C'est là-dessus que j'étais vraiment insécure.» (RS2-02).*

La principale difficulté organisationnelle est vécue par les enseignants qui travaillent dans les petits cégeps. En effet, tous les enseignants de cette catégorie ont mentionné que le fait d'avoir des élèves académiquement faibles dans leur classe constitue une difficulté majeure. Ces enseignants rapportent que leur institution est en baisse d'effectif étudiant, et est ainsi portée à accepter toutes les personnes qui font des demandes, même si celles-ci présentent des lacunes académiques.

On se retrouve avec des étudiants très faibles et qui n'auraient peut-être pas été acceptés dans d'autres collèges et qui demandent beaucoup plus d'attention, de gestion, de travail, de tutorat, de rencontres individuelles, de récupération, de disponibilité, de temps en classe. D'une part, c'est plate pour les étudiants qui ont les capacités et ça nous fait tendre vers un diplôme à rabais, on tire un peu vers le bas plutôt que de tirer vers le haut. [...] On se retrouve avec des étudiants qui ont des besoins alors qu'on n'a personne

pour s'occuper d'eux, ça nous donne plus de travail, les autres étudiants profitent moins de notre enseignement et en plus on perd plein d'étudiants en cours de route parce que ce sont des étudiants qui n'avaient pas les capacités à la base donc ça ne fonctionnait pas. – GS5-06

Dans le même ordre d'idées, les étudiants difficiles ou non motivés sont mentionnés comme apportant une difficulté supplémentaire à l'enseignant débutant. Ces étudiants, bien que peu nombreux, accaparent beaucoup de temps de classe et hors classe. Le temps qui est mis pour eux ne l'est malheureusement pas pour les étudiants qui réussissent.

Toujours dans la catégories de difficultés organisationnelles, le rythme très rapide des sessions combiné à la lourde charge de travail et au fait d'être constamment à la dernière minute sont aussi des difficultés rencontrées par plusieurs des enseignants ayant participé à l'étude. Souvent, tel qu'illustré par le délai entre l'embauche et le premier cours, les enseignants débutants ne savent qu'à la dernière minute qu'ils enseigneront. Pour plusieurs, cette situation se reproduit pendant quelques sessions. D'une session à l'autre, le contrat suivant n'est pas assuré et l'annonce du renouvellement se fait à quelques jours seulement du début de la session. De plus, plusieurs débutants rencontrés se retrouvent avec des nouveaux cours à chaque session, ce qui alourdit la tâche en termes de préparation de cours. « *Le rythme aussi, tu sais toujours à la dernière minute si tu as une tâche ou non, tu es toujours à la semaine dans ta planification et en commençant, tu te retrouves toujours avec des nouveaux cours à chaque session, donc il faut toujours repartir à zéro, que tu te retapes la documentation* ». (GS5-06). Ceux qui ont l'occasion de donner un cours une deuxième fois mentionnent à quel point cela est facilitant.

Enfin, différentes difficultés d'ordre pédagogique sont apparues. Parmi les tâches de leur nouvelle carrière, la correction, ou plus largement l'évaluation, cause des problèmes à la majorité des enseignants rencontrés. D'abord, le choix de ce qui

doit être évalué n'est pas toujours facile à faire, sans compter que la quantité de corrections est souvent supérieure à ce à quoi s'attendait l'enseignant. Enfin, les compétences exigées pour appliquer une grille de correction de façon juste et pertinente représente un défi de taille. *«Une pile de correction, il n'y a rien de plus aliénant que ça»* (GG5-05), *«La correction, [...], c'est une des choses que j'ai trouvées vraiment difficiles à apprendre, je suis loin d'avoir fini d'apprendre de toute façon. Comment évaluer quelqu'un? C'est ce devant quoi je me suis senti le plus perdu au départ.»* (QS2-10)

Toujours du point de vue pédagogique, une autre difficulté vécue par les enseignants rencontrés concerne la gestion de classe, surtout pour les enseignants qui ont débuté leur carrière avant 30 ans. Selon eux, la faible différence d'âge entre eux et les élèves a causé certaines situations ambiguës. Ces enseignants ont dû faire davantage d'efforts pour installer les limites en classe. *«La discipline peut-être un peu. J'apprends tranquillement, c'est beaucoup de travail sur soi l'enseignement, [...]! Il a fallu que j'apprenne [...] à être plus ferme, mettre mes limites.»* (GG2-04). *«Si je me compare avec certains étudiants, déjà que je paraissais jeune, je passais pour une étudiante, donc j'avais de la misère de ce côté-là à me faire respecter par mes étudiants.»* (GG5-07). En fait, plusieurs mentionnent qu'ils doivent apprendre à mettre des limites et à clarifier ce qu'ils attendent des élèves.

4.2.4 Les éléments ayant facilité la transition

Dans un autre ordre d'idées, certains aspects ont facilité la transition des enseignants rencontrés. Certains éléments sont relatifs à l'institution alors que d'autres sont plutôt personnels. Parmi les aspects institutionnels, c'est le soutien des collègues qui ressort le plus souvent comme ayant fait la différence. Le fait de se sentir bien entouré par les collègues du département, qu'ils soient expérimentés ou non, a permis à tous de se sentir plus en sécurité et d'avoir des balises plus claires

dans la réalisation de leurs tâches. Le fait de sentir qu'ils ont fait partie, dès le départ d'une équipe de travail, à qui ils peuvent se référer s'ils rencontrent des difficultés dans leur enseignement ou dans leur gestion de classe a aussi été très sécurisant. D'ailleurs, la proximité physique des bureaux favorise grandement les échanges entre débutants et expérimentés. Plusieurs enseignants ont mentionné qu'ils appréciaient le fait de pouvoir poser des questions spontanées à leur voisin de bureau plus expérimenté. *«Ce qui a été le plus utile pour moi, c'est d'avoir l'appui d'une autre prof dans mon bureau qui était super ouverte, les autres profs aussi qui m'offraient leur aide»* (GG2-04). *«On a tous les mêmes difficultés et les idées pour s'en sortir ne sont pas du tout les mêmes pour les profs alors c'est vraiment enrichissant de parler de ça ensemble.»* (RS2-02).

D'ailleurs, pour l'ensemble des enseignants rencontrés, c'est surtout le département qui a assumé leur accueil. Certains ont eu des activités d'accueil organisées par la direction et par le syndicat mais ce fût des mesures ponctuelles, sans suivi particulier par la suite. Une seule personne (RS2-02) mentionne avoir eu un contact soutenu avec la direction de son établissement. Cette personne dit avoir senti un grand intérêt de la direction envers les employés, un soutien inconditionnel qui a fait toute la différence dans ses débuts.

La majorité des enseignants ont eu du matériel à leur disposition pour les aider à préparer leurs cours, donc le matériel d'enseignants qui avaient déjà donné le cours. Ce matériel a été très aidant, permettant de voir comment le cours avait été structuré, de voir comment les autres enseignent. Pour plusieurs débutants, ce matériel n'était pas exactement à l'image de ce qu'ils souhaitaient donner comme cours mais il était tout de même sécurisant. *«J'avais accès à du matériel, qui ne me convenait pas tellement, mais qui me sécurisait quand même, qui me servait de filet donc ça, ça me stressait moins.»* (GS5-06).

La situation a été vécue quelque peu différemment pour ceux qui ont eu à assumer des cours alors que la session avait été commencée par un autre enseignant. Le fait d'avoir à suivre un plan de cours défini par quelqu'un d'autre ou d'avoir à utiliser du matériel pédagogique dans lequel le débutant est plus ou moins à l'aise ont représenté une contrainte pour ceux qui ont eu à le faire. « [...] *se mettre dans les souliers des autres, [...], c'est la pire des difficultés, [...] C'est la précarité des débuts, [...] le fait de sentir que ce n'est pas tout à fait à nous.* » (QG5-08).

En ce qui a trait aux compétences personnelles ayant facilité l'insertion des enseignants débutants, plusieurs mentionnent à quel point la forte connaissance qu'ils avaient de leur discipline leur a été d'un grand secours dans leurs premiers moments d'enseignement. Selon eux, l'expérience professionnelle ou la forte connaissance disciplinaire compensent pour d'autres lacunes plus pédagogiques. Pour les enseignants des spécialités techniques, ce sont les apprentissages qu'ils ont faits sur le terrain qui sont les plus aidants. « *C'est mon bagage disciplinaire qui m'a sauvé bien des fois. Tu arrives devant la classe, les questions des étudiants, si tu ne l'as jamais fait sur le marché du travail, tu as beau relire tes notes, tu ne le trouveras pas.* » (QS2-09). Pour les enseignants des disciplines académiques, c'est surtout ce qu'ils ont appris à l'école dans leur discipline qui leur permet de pallier aux autres difficultés davantage d'ordre pédagogique. « *C'est certain, j'en sais plus que les élèves et c'est rassurant! Je n'ai pas un post-doc, mais j'ai quand même une maîtrise, ce diplôme-là ça vaut beaucoup.* » (GG2-04). « *C'est sûr que tu as des connaissances, mais [...] ce n'est pas ça l'élément principal. Si tu n'as pas les connaissances, tu sais où aller les chercher et ça donne une base tout simplement.* » (GG5-05).

Quelques autres aspects ayant facilité les débuts dans l'enseignement ont été mentionnés, tels que les expériences précédentes d'enseignement, la flexibilité de l'horaire et certaines qualités personnelles (leadership, humilité, humour, habilités de communication).

Les données relatives au moment de l'entrée dans la carrière enseignante ont permis de constater les multiples difficultés auxquelles les enseignants ont été confrontés dans leurs débuts au cégep. Il apparaît que la tâche la plus difficile à accomplir est l'évaluation, souvent à cause du manque de connaissance sur comment évaluer correctement. « *Au niveau du travail, je dirais que c'est la correction, je m'attendais à ce que ce soit difficile et j'avais raison, ça a été vraiment difficile. [...] Au niveau de ce que ça demande comme expertise, d'appliquer une grille d'analyse, de pondérer et tout ça, je n'avais jamais fait ça. [...] j'ai trouvé ça difficile au niveau des habiletés que ça demandait et au niveau du volume aussi* » (RS2-03). La lourde charge de travail a été difficile à surmonter pour plusieurs dans la première session. Heureusement, le soutien des collègues du département est venu faciliter ces premiers moments dans l'enseignement, tant par le prêt de matériel que par les différents conseils donnés. La prochaine section permettra de voir comment les débutants se sont intégrés, tant au niveau de l'institution, du département que du rôle d'enseignant proprement dit.

4.3 L'intégration professionnelle

Au collégial, on détermine trois niveaux d'insertion, soit l'insertion institutionnelle (culture et valeurs du milieu), l'insertion départementale (support des collègues du département) et l'insertion pédagogique (moyens pris par l'enseignant pour développer ses compétences pédagogiques) (Doré, 2007). C'est à partir de ces trois niveaux que l'intégration des débutants a été observée.

4.3.1 L'intégration institutionnelle

L'intégration institutionnelle est vécue de façon variée par les enseignants rencontrés. Différents facteurs influencent cette intégration. Certains ont étudié dans

le cégep dans lequel ils enseignent aujourd'hui. Pour l'ensemble de ceux-ci, il y a déjà un lien d'attachement envers le cégep, avant même d'être embauché comme enseignant. *«J'étais très nerveux, mais en même temps, je connaissais déjà les lieux, j'avais étudié au cégep, il y avait des collègues qui m'avaient enseigné donc j'étais bien accueilli et je savais où je m'en allais malgré tout.»* (GG5-05) *«J'ai étudié ici et je me sens chez-nous. Ça me ressemble [ce cégep là]»* (QS5-11).

La clé de l'intégration institutionnelle semble l'implication personnelle pour la majorité. En effet, ceux qui ont choisi de s'impliquer ou qui l'on fait de façon circonstancielle ont vu leur intégration facilitée. Par exemple, un enseignant qui n'a pas une tâche pleine d'enseignement, choisit de se présenter au syndicat. Le fait d'être dans différents comités lui permet de connaître davantage les rouages du cégep, les personnes impliquées. *«Ça facilite l'intégration parce que tu sais qui aller voir quand tu as tel projet, tu ne cherches pas, tu sais que ça se peut, tu es au courant de tel budget, tu fais des liens avec tes autres occupations, tu es là donc tu sais ce qui se passe.»* (GG5-05). Dans la majorité des cas, ce ne sont pas les actions de la direction qui favorisent l'intégration mais plutôt l'implication personnelle de l'enseignant débutant et la fierté de faire partie d'une institution qui lui ressemble qui augmentent le sentiment d'appartenance. *«Les valeurs qui sont véhiculées par l'institution me rejoignent beaucoup. Mais [...], la relation entre la direction et les profs est... pas bonne.»* (QS2-10).

4.3.2 L'intégration départementale

C'est vraiment au sein du département que les débutants se sentent le plus rapidement intégrés. Pour l'ensemble, c'est d'abord à cette instance qu'ils ont pris des responsabilités autres que l'enseignement (participation à des comités, au recrutement, coordination, etc.). C'est le département qui constitue l'équipe de travail, le lieu d'appartenance des enseignants rencontrés. La majorité mentionnent

que c'est là qu'ils se sentent soutenus, que c'est auprès des collègues du département qu'ils peuvent poser des questions et obtenir des réponses lorsqu'ils vivent différentes difficultés. Cet encadrement est vu comme un aspect facilitant l'insertion professionnelle pour l'ensemble. *«Je gère rarement des situations difficiles [...] toute seule, je vais vraiment vers mon équipe. Je vais souvent chercher le pouls de l'équipe, leur demander conseils et souvent ça aide beaucoup.»* (GS5-06). En fait, la richesse des échanges au sein du département permet au débutant d'évoluer plus rapidement.

La plupart se sentent comme un membre de l'équipe à part entière dès leur embauche, plusieurs sont consultés par des collègues plus expérimentés qui sont intéressés de savoir comment les jeunes enseignent. D'ailleurs, quelques-uns des débutants rencontrés sont arrivés dans un département où il y avait des conflits majeurs et leur intégration a été affectée. Ces enseignants mentionnent qu'ils avaient de la difficulté à se positionner à travers le département ce qui amenait une certaine lourdeur et un stress supplémentaire (RG2-01; RS2-02).

4.3.3 L'intégration pédagogique

En ce qui concerne l'intégration pédagogique, donc l'intégration dans la fonction d'enseignant proprement dite, la majorité se sont rapidement sentis confortables, bien qu'ils avouent avoir encore énormément à apprendre. *«Je me sens très compétente dans ce que je fais, en même temps non, je n'ai pas les réponses à tout [...] j'ai conscience que j'ai une infinité de choses à apprendre et que cet apprentissage-là est perpétuel, mais en même temps, je ne suis pas inconfortable et je pense que je suis un bon prof et je me sens appréciée des étudiants»* (QS2-10). En fait, plusieurs mentionnent qu'ils n'ont pas encore tout à fait confiance en eux comme enseignant, qu'ils se posent beaucoup de questions : *«Côté pédagogie, ce serait, être sûr, avoir confiance que ce que tu enseignes est bon, que ça répond aux besoins des*

élèves, c'est un obstacle majeur, mais en même temps, c'est ce qui te drive, c'est ce qui te fait avancer, si je leur montre ça, oui, mais si je leur montrais ça...» (GG2-04).

Celle qui ne se voyait pas dans l'enseignement a encore des remises en question importantes, même après 4 ans, mais est tout de même plus confortable qu'au départ. *«Je ne me voyais pas comme enseignante donc j'ai encore de la difficulté à gérer mon stress en tant qu'enseignante.»* (GG5-07). Tous les enseignants mentionnent que c'est lorsqu'ils donnent un cours pour la deuxième fois qu'ils sentent vraiment qu'ils sont plus confortables, puisqu'ils savent davantage à quoi s'attendre et quelle direction prendre. La grande majorité des enseignants rencontrés s'identifient davantage à leur carrière d'enseignant qu'à la profession qu'ils exerçaient avant. *«Je me sens vraiment enseignante. Pour les élèves, c'est comme si on avait jamais été [autre chose], on est prof, c'est tout.»* (RS2-03).

De plus, différents éléments influencent les débutants dans le choix de leurs stratégies pédagogiques dans les premières sessions. Bien entendu, ceux qui ont une formation en enseignement se basent sur ces connaissances pour choisir leurs stratégies d'enseignement. Pour les autres, plusieurs essaient de reproduire des choses qu'ils ont aimées alors qu'ils étaient eux-mêmes étudiants. L'échange avec les collègues permet aussi d'expérimenter différentes stratégies pédagogiques, essayées par d'autres. Ces techniques sont surtout utilisées par les enseignants de moins de deux ans d'expérience. Il apparaît que chez les enseignants qui ont acquis un peu plus d'expérience, il y a un désir plus grand d'en savoir davantage sur la pédagogie, de trouver une base rationnelle aux stratégies utilisées.

« [...] quand tu commences, pour moi, [...] c'est comme si je fais les choses d'une façon instinctive ou intuitive. Ça fonctionne, ça va bien, humblement, [...] Mais moi, je sais que je pourrais être meilleure que ça. [...] Je fais vraiment des activités pédagogiques sur le coup de l'intuition. [...] mais

j'aimerais ça comprendre plus la rationalité qui est derrière cette intuition-là et venir l'alimenter, venir peaufiner.» – QS5-11

4.3.4 Le perfectionnement

Enfin, les enseignants rencontrés ont tous l'intention de poursuivre leur développement professionnel, donc de suivre du perfectionnement, qu'il soit pédagogique ou disciplinaire. Pour la majorité c'est le perfectionnement en pédagogie qui représente le plus grand intérêt car c'est à cet endroit qu'ils ressentent la plus grande lacune. Pour d'autres, le perfectionnement disciplinaire serait plus approprié (GG2-04; QS2-09). Le perfectionnement est valorisé par l'ensemble des institutions, bien que les budgets soient relativement limités.

Cette section a mis en lumière à quel point l'implication personnelle a une influence sur l'intégration, surtout au niveau de l'institution. Ceux qui s'impliquent dans différents comités ont vu leur intégration accélérée et ils comprennent mieux les rouages du cégep en dehors de l'enseignement proprement dit. De plus, il apparaît évident que le département a un grand rôle à jouer dans l'intégration des enseignants débutants. C'est à cette instance que la plupart des débutants s'identifient et se réfèrent en cas de problème. Enfin, rapidement confortables dans leur rôle d'enseignant, la majorité souhaite poursuivre son développement professionnel en se perfectionnant, soit en pédagogie ou en lien avec la discipline enseignée.

Tout au long du quatrième chapitre, différentes pistes d'analyse ont été soulevées quant à l'insertion professionnelle des enseignants du collégial, tant dans ce qui touche l'accès à la carrière enseignante, la transition professionnelle et l'intégration dans leur nouveau milieu. Le prochain chapitre, celui de la discussion, permettra une analyse plus approfondie de ces différentes questions.

CINQUIÈME CHAPITRE

LA DISCUSSION

Dans la section précédente, les résultats émanant de la recherche ont été décrits. Le présent chapitre permet de soulever les faits saillants qui en ressortent, en lien avec le cadre théorique. Rappelons que l'objectif principal de cette recherche est de décrire la transition professionnelle des enseignants rencontrés, entre leur discipline, où ils étaient des spécialistes, et l'enseignement. De façon plus spécifique, il s'agit de décrire les parcours professionnels de ces enseignants ainsi que le contexte d'insertion dans les cégeps. Les résultats marquants seront donc ici analysés, en fonction des objectifs de la recherche. Les parcours professionnels des enseignants seront schématisés, de façon à dresser un parcours type d'insertion en enseignement au cégep. De plus, les contextes d'insertion seront décrits, en tenant compte des différentes variations pouvant émerger selon le type de cégep et la discipline enseignée.

5.1 Le parcours professionnel des enseignants

Dans le deuxième chapitre, les modèles de Laflamme (1993) et de Nault (1999) ont été mis en parallèle afin d'expliquer le processus d'insertion professionnelle, plus spécifiquement en enseignement. Ces deux modèles de l'insertion ont pour particularité qu'ils tiennent compte d'un processus global, à partir de la formation et jusqu'à l'intégration. Laflamme (1993), divise l'insertion professionnelle en trois étapes, la formation professionnelle, la transition professionnelle et l'intégration professionnelle. Pour sa part, Nault (1999), qui traite de l'insertion en enseignement en particulier, articule sa définition autour de la socialisation professionnelle, qu'elle divise en 5 étapes : la socialisation informelle, la socialisation formelle, l'insertion professionnelle, la socialisation personnalisée et la

socialisation de rayonnement. La mise en commun de ces deux modèles permet d'avoir une vision globale de l'insertion, plus spécifiquement en enseignement.

En guise de rappel, l'étape de la formation professionnelle de Laflamme (1993) s'amalgame aux deux premières étapes de Nault (1999), puisque dans la socialisation formelle et informelle il est question de formation inconsciente (le désir de devenir enseignant) et de formation initiale. Les deux auteurs accordent une importance à la préparation professionnelle, celle qui se fait à l'école. Ensuite, l'étape de transition professionnelle de Laflamme (1993) peut être jumelée à l'étape d'insertion professionnelle de Nault (1999). Cela fait référence au moment où l'individu passe de l'école au marché du travail, avec la période d'adaptation qui s'en suit. Enfin, la dernière étape de Laflamme (1993), celle de l'intégration professionnelle proprement dite permet à l'individu d'actualiser ses compétences puisqu'il est maintenant adapté à son nouveau milieu. Cela correspond aux deux dernières étapes de Nault (1999), où l'individu amorce la formation continue, ajoute de l'expérience à son bagage et est en processus d'autoformation pour compléter sa socialisation professionnelle. L'analyse des résultats de la présente recherche permet de développer un modèle quelque peu différent pour les enseignants de cégep. Toutes les étapes s'y retrouvent mais quelques variations s'appliquent, pour créer des parcours non linéaires.

En comparant les parcours des enseignants rencontrés avec les étapes de formation et de transition professionnelle de Laflamme (1993) et de Nault (1999), il est possible de dégager deux types de parcours, en fonction des domaines enseignés, soient les spécialités techniques ou les disciplines académiques. Ces deux types d'enseignants, en provenance d'horizons différents, poursuivent des objectifs différents dans leur enseignement. Les enseignants des spécialités techniques préparent les étudiants pour l'entrée sur le marché du travail, ils enseignent des techniques spécialisées et amènent les étudiants à maîtriser celles-ci. Pour leur part,

les enseignants des disciplines académiques donnent un enseignement plus global, permettant aux étudiants de recevoir les fondements nécessaires pour poursuivre des études plus spécialisées.

Le schéma 5.1, qui constitue le schéma de départ de la mise en commun des modèles de Laflamme (1993) et de Nault (1999) met en lumière les étapes qui, chez les enseignants de cégeps, varient par rapport au schéma initial proposé. Ces étapes sont encadrées en foncé afin de démontrer qu'elles seront déplacées pour la création du modèle d'insertion en enseignement au cégep. Chaque encadré est numéroté (boîte 1 à 3), ce qui permettra de faire un lien entre les boîtes identifiées et les explications subséquentes. Le schéma final sera aussi numéroté avec les nouveaux emplacements de chacune des boîtes, en fonction des variations apportées. Les étapes appelées à varier sont la formation à l'enseignement (boîte 1), le moment de la juxtaposition des étapes entre les deux auteurs (boîte 2) et l'acquisition de la permanence (boîte 3), comme critère nécessaire à l'intégration en enseignement.

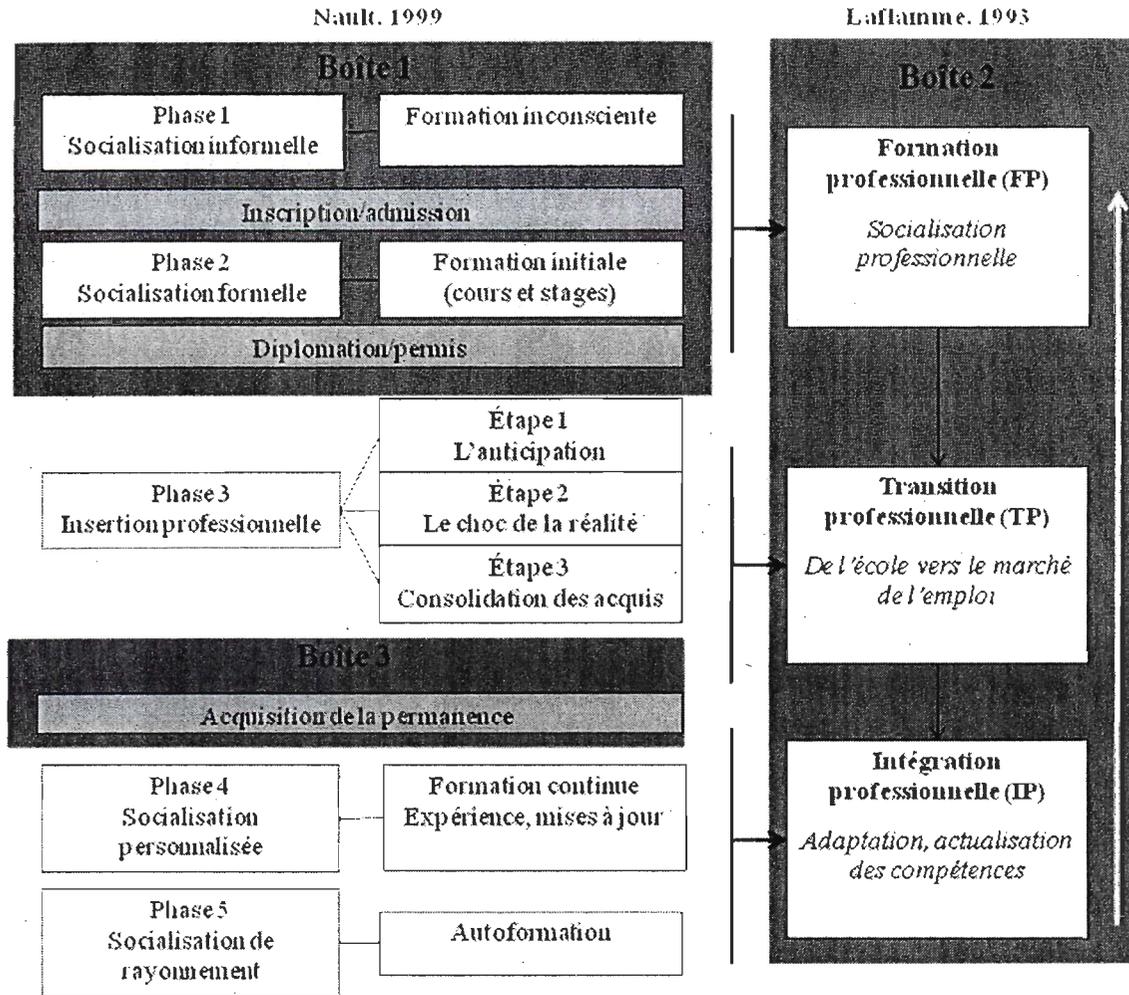


Figure 5.1 Identification des étapes qui varient dans l'insertion pour les enseignants de cégeps

Avant d'expliquer les différences, il apparaît pertinent de décrire, en quelques mots, les étapes qui demeurent similaires. D'abord, pour la troisième étape de Nault (1999), celle de l'insertion professionnelle incluant l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis, les enseignants de cégep ne sont pas différents de ceux des autres niveaux. Lors de leur transition en enseignement, ils vivent une période d'anticipation, tout comme leurs collègues du primaire et du secondaire. Cette période est plus ou moins longue, selon les circonstances qui entourent l'arrivée en

enseignement. Alors que certains ont fait plusieurs démarches pour être embauchés dans un cégep, d'autres ont été approchés pour enseigner. D'ailleurs, à ce sujet, des diversités selon le type de cégep peuvent être observées. Tous les enseignants des petits cégeps ont été approchés par quelqu'un qui travaillait déjà au cégep, ce qui pourrait laisser penser que le capital social a eu une influence dans le parcours professionnel de ces enseignants. Dans les autres types de cégeps (moyens et grands), les enseignants ont fait de multiples démarches pour être convoqués en entrevue puis finalement être embauchés. Plus les démarches avant l'embauche sont longues, plus l'anticipation dure longtemps.

Dans leurs débuts, les enseignants rencontrés vivent aussi un certain choc de la réalité. Ils mentionnent que la tâche d'enseignant de cégep est souvent plus laborieuse que ce à quoi ils s'étaient attendus. La préparation de cours et l'évaluation des apprentissages sont les deux tâches qui surprennent le plus les enseignants débutants rencontrés, tant dans la quantité de travail nécessaire que dans les habilités requises pour effectuer ces tâches.

Enfin, pour les phases 4 et 5 de Nault (1999) en ce qui concerne l'expérience, les mises à jour et l'auto-formation, la réalité des enseignants de cégep est aussi similaire à celle des autres enseignants. La plupart poursuivent leur perfectionnement pendant plusieurs sessions suite à leur embauche, en plus d'apprendre par l'expérience.

Les différences observées seront maintenant explicitées, pour en arriver à une schématisation de l'insertion en enseignement au cégep, telle que vécue par les enseignants rencontrés. À partir de ce schéma réunissant Laflamme (1993) et Nault (1999), un nouveau schéma sera créé à la fin de cette section pour mieux représenter la réalité des enseignants de cégep, rencontrés pour la présente recherche.

5.1.1 La formation à l'enseignement

La première différence concerne la formation à l'enseignement, représentée dans la boîte 1. Pour les enseignants de cégeps, la formation en pédagogie est facultative, le critère légal d'embauche étant disciplinaire. Les phases 1 et 2 de Nault (1999), touchant la socialisation formelle et informelle par le biais de la formation inconsciente et de la formation initiale, se retrouvent donc en périphérie. Ces phases surviennent à différents moments des parcours, et non plus nécessairement au début. La socialisation formelle à l'enseignement, ou l'apprentissage de ce nouveau rôle se fait, pour la plupart, par l'expérience et la pratique, et non par une formation créditée officielle. La formation inconsciente se fait aussi à différents moments et différents degrés, selon quand et comment s'est manifesté le désir de devenir enseignant. La préparation professionnelle des enseignants de cégep varie donc de façon significative par rapport à celle de leurs collègues du primaire et du secondaire. Ils sont formés dans une discipline précise et sont préparés pour évoluer dans cette discipline, non spécifiquement pour l'enseigner. Ils sont considérés comme des spécialistes disciplinaires et, bien que la formation en pédagogie soit de plus en plus valorisée pour les enseignants de cégep, c'est d'abord en termes disciplinaires que les compétences de ces enseignants sont évaluées.

Dans leurs emplois précédents, la plupart des enseignants rencontrés ont eu diverses expériences reliées à l'enseignement tel qu'enseigner à un autre niveau (souvent au primaire ou au secondaire), faire du tutorat avec des élèves en difficulté ou donner de la formation en entreprise. Ces expériences, qu'elles soient formelles ou informelles ne sont pas étrangères au désir de devenir enseignant, dans bien des cas. En effet, ces expériences ont fait naître pour plusieurs le désir d'enseigner, sans pour autant faire de discipline, d'où l'attrait de l'enseignement collégial. C'est ainsi que plusieurs ont amorcé leur socialisation informelle à l'enseignement. Parmi les

enseignants rencontrés, quelques-uns seulement ont eu une formation spécifique à l'enseignement avant d'être embauchés au Cégep. La grande majorité a entrepris une formation sur l'enseignement collégial dans les premières années de la nouvelle carrière, amorçant ainsi la socialisation formelle, en plus de l'apprentissage par la pratique.

5.1.2 La chronologie des étapes selon deux types de parcours

Dans un deuxième temps, tel qu'illustré par la boîte 2, la juxtaposition des étapes de Laflamme (1993) à celles de Nault (1999) est appelée à varier en fonction des deux types de parcours. Tel que mentionné, des différences sont observables entre les enseignants des spécialités techniques et ceux des disciplines académiques. Tous les enseignants ont une formation dans une discipline précise, celle qu'ils enseignent, tel qu'exigé par le critère légal d'embauche dans les cégeps. En ce qui a trait à la formation à l'enseignement, il a déjà été décrit que cela varie d'un enseignant à l'autre, les contacts avec l'enseignement préalables à l'embauche au cégep ayant été plus ou moins formels selon les expériences professionnelles passées. C'est en observant leurs expériences professionnelles dans leur discipline que les différences majeures apparaissent entre les deux types d'enseignants, ceux des spécialités techniques et ceux des disciplines académiques.

Ce sont les enseignants des spécialités techniques qui ont la plus longue expérience professionnelle dans leur discipline. Ainsi, dans les spécialités techniques, l'enseignement représente un choix mûrement réfléchi puisque pour ces enseignants, plusieurs autres débouchés sont possibles. Pour eux, le choix d'aller vers l'enseignement amène souvent une diminution des conditions de travail au départ, que ce soit une baisse de salaire ou une moins grande sécurité d'emploi. Cependant, ce choix représente une amélioration de la qualité de vie, à cause des conditions de travail offertes dans les cégeps (horaire, flexibilité, autonomie). Ces enseignants

vivent donc une première transition professionnelle à la suite de leur formation disciplinaire, puis s'intègrent dans la carrière pour laquelle ils ont été formés. Le moment passé dans leur discipline est plus ou moins long selon le domaine. Par la suite, ces personnes font le choix d'aller vers l'enseignement, ce qui entraîne une deuxième transition professionnelle, celle-ci vers une nouvelle carrière pour laquelle ils n'ont pas été formés. Ces enseignants passent donc toutes les étapes de Laflamme (1993) dans leur discipline d'origine, puis bifurquent ensuite vers l'enseignement, où ils vivent un deuxième processus d'insertion professionnelle.

Pour leur part, les enseignants des disciplines académiques passent souvent presque directement de leur formation disciplinaire à la transition en enseignement. Certains font de courts passages sur le marché du travail dans leur domaine, mais l'enseignement au cégep représentant à leur avis le meilleur débouché, ils font rapidement le saut vers cette nouvelle carrière. Ils n'ont donc pas nécessairement complété un processus d'insertion dans leur discipline avant d'effectuer la transition vers l'enseignement. Les motivations à devenir enseignant se distinguent ici, que ce soit parce qu'il s'agit du meilleur débouché dans le domaine (disciplines académiques) ou bien parce qu'il s'agit de l'emploi qui laisse miroiter une meilleure qualité de vie (spécialités techniques). Les étapes de Laflamme (1993) sont appelées à se décaler vers le haut afin de respecter davantage les cheminements identifiés par les enseignants de cégep.

5.1.3 L'acquisition de la permanence et l'intégration des enseignants

Pour Nault (1999), l'acquisition de la permanence fait partie du processus d'insertion professionnelle, tel qu'illustré à la boîte 3. Pour sa part, Laflamme (1993) place l'acquisition de la permanence comme balise déterminant la fin de l'insertion professionnelle. C'est la divergence principale entre les deux auteurs. Dans les résultats de la présente recherche, il apparaît que l'acquisition de la permanence n'est

pas considérée par les enseignants comme balise permettant de mettre un terme à l'insertion, elle n'est plus un critère nécessaire pour passer à la phase d'intégration. Celle-ci est devenue tellement rare que plusieurs avouent ne même pas y penser. Les enseignants se sentent intégrés car ils aiment ce qu'ils font, ils se sentent confortables dans leur tâche, ils se sentent reconnus dans leur équipe de travail (le département) et, pour certains, ils s'impliquent dans leur institution. Ce sont davantage des facteurs émotifs que techniques qui déterminent si l'enseignant se sent intégré ou non. Cette affirmation rejoint les propos de Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) selon lesquels la maîtrise pratique du métier, la reconnaissance et la valorisation par le milieu de travail et enfin l'intégration dans l'équipe école sont les principaux indicateurs d'une insertion réussie et complétée.

Doré (2007) a identifié trois niveaux d'intégration pour les enseignants de cégep, soit l'intégration institutionnelle, l'intégration départementale et l'intégration pédagogique. Il s'avère que les enseignants s'intègrent à ces trois paliers de différentes façons. La constante est que le département constitue le lieu principal d'intégration. D'ailleurs, l'intégration départementale est assez rapide et correspond au lieu d'appartenance du débutant. Le rôle du département sera explicité plus tard lorsque le contexte d'insertion sera abordé. L'intégration dans le rôle d'enseignant se fait relativement rapidement pour la majorité. Même s'ils savent qu'ils ont encore beaucoup à apprendre, les enseignants se sentent vite à l'aise dans les tâches à accomplir. Enfin, l'intégration institutionnelle est facilitée pour les enseignants qui ont étudié dans le cégep dans lequel ils enseignent. Cependant l'aspect qui influence le plus l'intégration au sein de l'institution est l'implication personnelle. En effet, ce ne sont pas les actions de la direction qui font en sorte que les débutants se sentent intégrés dans leur institution. Ce sont plutôt les actions qu'ils font eux-mêmes en s'impliquant dans divers comités. Cette implication leur permet de mieux connaître les dirigeants, les rouages et les différentes possibilités de l'institution. Les

enseignants des spécialités techniques et ceux des disciplines académiques vivent une intégration similaire à ce niveau.

L'intégration pédagogique rejoint les étapes 4 et 5 de Nault (1999). Tranquillement, par l'expérience, les débutants se sentent de plus en plus adaptés et actualisent leurs compétences. Il est tout de même assez particulier de constater que la formation à l'enseignement, qu'on pourrait appeler formation initiale, peut se poursuivre tout au long du processus d'insertion, la majorité des enseignants poursuivant des cours spécifiques à l'enseignement collégial dans leurs premières années de pratique. Paradoxalement, la formation initiale s'apparente ainsi à une sorte de formation continue.

5.1.4 La schématisation des parcours d'insertion d'enseignants de cégep

À la lumière des différences qui viennent d'être explicitées, le schéma 5.2 démontre le processus emprunté par des enseignants de cégeps, selon s'ils enseignent dans une spécialité technique ou une discipline académique. À partir du schéma présenté initialement, la formation à l'enseignement est mise en pointillés pour démontrer son caractère facultatif et les différents moments auxquels elle peut survenir (Boîte 1). C'est pour cette raison que cet aspect n'est pas directement intégré dans le processus mais plutôt mis en périphérie. De plus, les étapes de Laflamme (1993) sont placées plus hautes par rapport à celle de Nault (1999), puis on y a ajouté les étapes de la deuxième transition professionnelle, soit la transition vers l'enseignement (Boîte 2). Cette deuxième transition professionnelle se juxtapose à la troisième étape de Nault (1999), celle de l'insertion professionnelle. Pour les enseignants des disciplines académiques, un trait pointillé a été ajouté vers la transition dans le domaine disciplinaire pour démontrer que certains font un court passage dans leur domaine avant de bifurquer dans l'enseignement, bien que cette réalité ne s'applique qu'à l'occasion. Enfin, pour l'acquisition de la permanence,

l'encadré pointillé démontre qu'elle n'est pas nécessaire pour que les enseignants se sentent intégrés, d'autres facteurs étant plus importants pour eux (Boîte 3). Les trois niveaux d'intégration de Doré (2007) ont été insérés au schéma afin de mieux représenter la réalité du collégial.

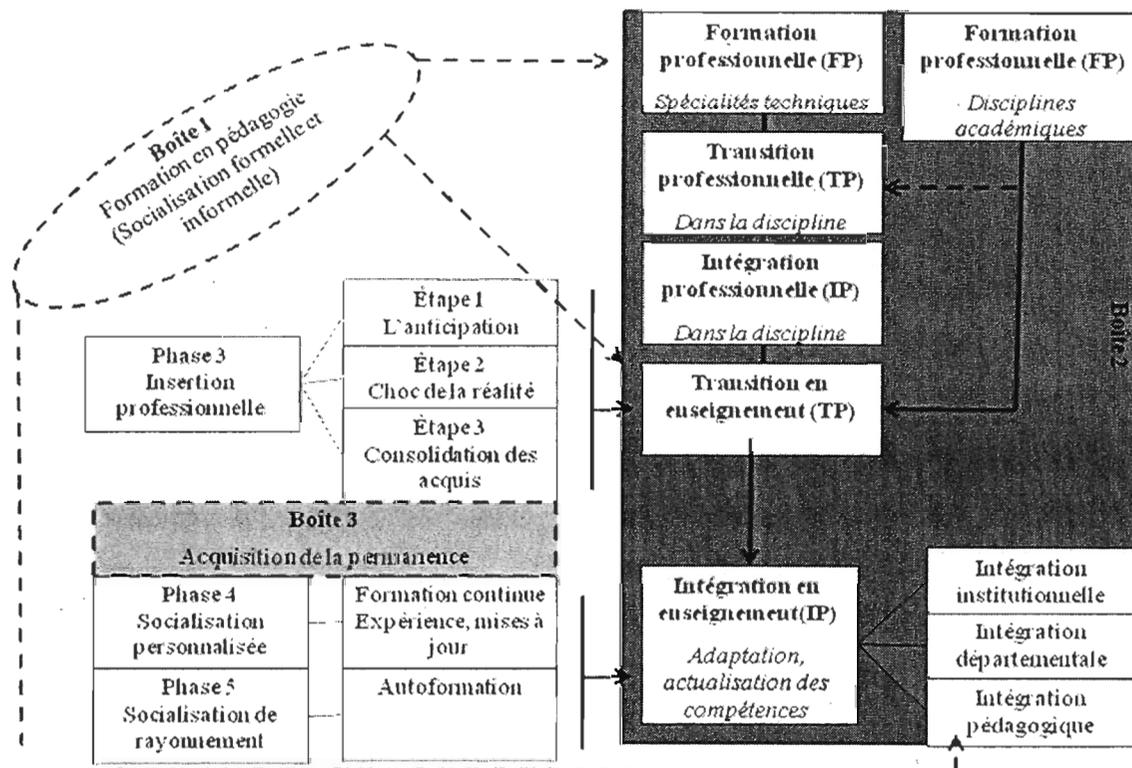


Figure 5.2 : Parcours d'insertion professionnelle d'enseignants de cégeps

5.2 Le contexte d'insertion dans les collèges

Maintenant que les parcours empruntés par les enseignants débutants dans les cégeps ont été schématisés, la prochaine étape constitue la description des contextes dans lesquels ils s'insèrent. Les enseignants rencontrés ont été choisis dans trois différents types de cégeps. Il y a des enseignants de petits cégeps (moins de 1000 étudiants), de moyens cégeps (entre 1000 et 3000 étudiants) et de grands cégeps (plus

de 3000 étudiants). Les expériences des enseignants rencontrés permettent de soulever plusieurs similitudes dans les contextes d'insertion mais aussi quelques différences.

5.2.1 Les difficultés rencontrées

D'abord, le délai entre l'embauche et les premiers moments en classe est très court pour l'ensemble des enseignants, soit en moyenne une semaine. Cela fait en sorte que les enseignants sont, dès le départ, à la dernière minute et submergés par la charge de travail, ils font une entrée brutale dans la carrière enseignante. Le rythme de chaque session étant très rapide, les débutants rencontrés disent travailler facilement plus de 50 heures par semaine à leurs débuts. À cette lourde charge de travail, s'ajoute différentes difficultés rencontrées dans les débuts. Cette lourde charge et les difficultés sont similaires entre les enseignants des disciplines académiques et ceux des spécialités techniques.

Dans les petits cégeps, une réalité institutionnelle vient compliquer l'insertion pour les débutants. Selon les enseignants rencontrés, plusieurs élèves académiquement faibles sont admis. Comme il y a une diminution des effectifs étudiants, ces enseignants croient que les critères d'admission dans leur institution sont diminués et des étudiants plus faibles se retrouvent dans les classes. Les débutants mentionnent que cela ajoute une source de stress dans les débuts.

L'évaluation des apprentissages apparaît comme étant la difficulté majeure vécue par tous les débutants rencontrés, tant dans le choix de ce qui doit être évalué que dans la façon de le faire. Ceci confirme les données de Berthelot (1991), selon lesquelles «Au collégial, l'évaluation, et en particulier la correction des travaux et examens, ressort nettement comme la tâche la plus désagréable; elle est qualifiée ainsi par près des deux tiers des enseignants.» (p.38).

Le fait de ne pas toujours enseigner directement dans son champ de compétence représente aussi une difficulté majeure. En effet, certaines disciplines sont très larges et la plupart des enseignants se sont spécialisés dans une facette de leur discipline. Pourtant, lorsqu'ils sont embauchés, ils doivent être en mesure de donner tous les cours du département. Ils doivent donc parfois donner des cours sur des aspects de leur discipline avec lesquels ils sont moins familiers. Les enseignants mentionnent à quel point il est facilitant d'enseigner une matière dans laquelle ils se sentent spécialistes, ce qui compense grandement certaines lacunes plus pédagogiques. Les enseignants des spécialités techniques se réfèrent surtout à ce qu'ils ont appris sur le terrain, pendant leur expérience professionnelle antérieure. Ceux-ci mentionnent que ce sont les problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle qui leur permettent de soutenir les élèves dans leurs apprentissages et de vraiment les préparer au marché du travail. Les enseignants des disciplines académiques, pour leur part, se réfèrent davantage aux connaissances théoriques apprises lors de leur formation disciplinaire ou universitaire. Même s'ils n'ont pas vraiment travaillé dans leur domaine, ils ont acquis des connaissances suffisantes pour faire évoluer les élèves. S'ils n'ont pas les connaissances pointues nécessaires, ils ont du moins, les outils pour aller chercher ces dites connaissances. Enfin, la gestion de classe représente aussi une difficulté pour certains.

5.2.1 Le rôle du département

Dans la majorité des cas, l'accueil du débutant et le support reçu dans les premières sessions provient du département. Certains ont eu droit à des activités d'accueil offertes par la direction ou le syndicat mais il s'agit d'événements ponctuels, sans suivi particulier par la suite. Pour sa part, le département est le lieu où le débutant trouve son support, peut emprunter du matériel pédagogique et peut questionner afin de résoudre des difficultés en classe. C'est à cette instance que les

débutants s'identifient et c'est à ce niveau qu'ils se sentent le plus rapidement intégrés, tel que mentionné précédemment. Cette appartenance départementale apparaît des plus importantes surtout que les enseignants vivent toutes sortes de difficultés pédagogiques dans leurs premiers moments d'enseignement. En fait, l'encadrement départemental a été identifié comme l'élément le plus facilitant dans la transition et l'intégration en enseignement au cégep par les débutants rencontrés. C'est grâce à cette instance que les enseignants arrivent à faire face aux difficultés exposées plus haut. Le département joue ce rôle tant pour les enseignants des disciplines académiques que pour ceux des spécialités techniques.

5.2.2 La précarité d'emploi

Sur le plan organisationnel, la précarité des débuts représente une des difficultés majeures. En fait, en plus d'être précaires, les premiers contrats de l'enseignant sont souvent à temps partiel et lorsqu'ils sont renouvelés, ils le sont à la dernière minute. Cette précarité s'étend sur plusieurs sessions pour la majorité des enseignants. Ils se retrouvent donc devant la même réalité de session en session, avec des nouveaux cours à préparer et une tâche offerte à la dernière minute. Cette réalité rejoint tout à fait les propos de Raymond (2001) «Alors qu'un enseignant régulier pourra améliorer un cours qu'il reprend l'année ou la session suivante et ainsi consolider ses compétences, le débutant embauché dans des conditions de précarité repart à zéro et vit une remise en doute continuelle de ses capacités.» (p.23). Tous les enseignants qui ont eu la chance de donner un cours pour la deuxième fois mentionnent à quel point cela est facilitant et permet de se sentir plus confortable dans le rôle d'enseignant.

Une seule des enseignantes rencontrées, celle qui n'avait jamais pensé devenir enseignante, est devenue permanente. C'est celle qui se questionne le plus sur le fait de vouloir demeurer en enseignement ou non, alors que tous les autres souhaitent y

demeurer malgré la précarité. Ceci permet de classer les enseignants rencontrés dans deux des types d'intégration professionnelle parmi les quatre identifiés par Paugam (2000). Les 10 premiers enseignants vivent une intégration incertaine, étant satisfaits de leur travail mais ne bénéficiant pas de stabilité d'emploi, alors que la dernière vit une intégration laborieuse, n'étant pas tout à fait satisfaite dans son travail mais bénéficiant d'une stabilité d'emploi. La répartition des répondants selon les types d'intégration se retrouve au tableau 5.1.

Tableau 5.1 : Répartition de l'échantillon selon les types d'intégration professionnelle de Paugam (2000)

	Satisfaction dans le travail	Stabilité d'emploi
Type idéal : <i>L'intégration assurée</i> (N=0)	+	+
Déviations :		
- <i>L'intégration incertaine</i> (N=10)	+	-
- <i>L'intégration laborieuse</i> (N=1)	-	+
- <i>L'intégration disqualifiante</i> (N=0)	-	-

Tiré de S. Paugam (2000). *Le salarié de la précarité* (p.98). Paris : Presses Universitaires de France

Cette réalité face à la sécurité d'emploi n'est pas surprenante en regard des statistiques de l'éducation (2007), selon lesquelles un peu plus de la moitié des enseignants sont non permanents. Ces mêmes statistiques exposent que l'expérience moyenne des enseignants non permanents est de 11,4 ans. Ces chiffres démontrent que les enseignants de cégeps sont confrontés à de longues années de précarité avant l'obtention d'une permanence.

En résumé, les enseignants débutants dans les cégeps ont leur parcours d'insertion propre. Les contextes d'insertion varient peu d'un cégep à l'autre, la plupart des enseignants débutants sont confrontés à un délai d'embauche très court, à une précarité d'emploi qui s'étend sur plusieurs années et ils sont surtout accueillis et encadrés par leur département. La socialisation professionnelle à l'enseignement se déroule souvent d'abord par l'expérience, puis ensuite par la participation à des formations plus spécifiques sur l'enseignement collégial.

Enfin, peu importe l'expérience qu'ils ont accumulée à ce jour et les difficultés vécues dans les débuts, tous les enseignants rencontrés souhaitent demeurer dans l'enseignement, donnée intéressante puisque dans les autres niveaux d'enseignement, les taux d'abandon sont relativement élevés (20% au primaire secondaire dans les 5 premières années de pratique, COFPE, 2002 et 36% en FP, Tardif, 2001). Aussi, les enseignants rencontrés s'identifient davantage à l'enseignement qu'à l'emploi qu'ils avaient avant dans leur discipline. Ce fait diffère de ce que l'on sait sur les enseignants en formation professionnelle. En effet, Balleux (2006a) mentionne que l'identité professionnelle de ces enseignants demeure plus floue dans les débuts. «Ils ne sont plus tout à fait travailleurs dans leur métier mais pas encore tout à fait enseignants dans un centre de formation» (Balleux, 2006a, p.33). La seule personne qui se questionne beaucoup sur son avenir est celle qui n'avait jamais pensé enseigner et qui s'est retrouvé là par hasard. Les conditions de travail et la grande autonomie professionnelle sont les deux critères qui influencent le plus ce choix. De plus, la plupart des enseignants rencontrés trouvent une certaine valorisation sociale à enseigner au cégep, ils ont l'impression que c'est une profession qui a un certain prestige. Seuls les enseignants des grands cégeps sentent aussi certains préjugés face à leur nouvelle carrière.

Ce chapitre a permis de dresser les parcours d'insertion empruntés par les enseignants de cégeps, parcours variant selon les types d'enseignants, soient ceux des

spécialités techniques et ceux des disciplines académiques. Les contextes d'insertion dans les cégeps ont aussi été mis en lumière afin de déterminer ce qui influence l'intégration des enseignants débutants dans leur nouvelle carrière.

LA CONCLUSION

Les enseignants de cégep possèdent leurs caractéristiques propres. Cette recherche a examiné le processus d'insertion de ces enseignants, en ayant pour objectif la description de leur transition professionnelle entre leur discipline initiale et l'enseignement. Cette question a été abordée en reconstituant les parcours d'insertion d'enseignants débutants et en observant le contexte d'insertion dans les cégeps.

Dès le premier chapitre, l'élaboration de la problématique, a démontré que les enseignants de cégep vivent un parcours d'insertion différent de celui des enseignants des autres ordres. En effet, les enseignants de cégep sont, pour la plupart, formés dans une discipline, celle qu'ils enseignent. Ils sont reconnus comme des spécialistes disciplinaires et non comme des spécialistes de l'enseignement, comme le témoigne le critère légal d'embauche, exclusivement disciplinaire, aucune obligation n'étant rattachée à la formation à l'enseignement. La diversité des domaines enseignés nécessite d'ailleurs l'embauche de spécialistes de chacune des disciplines. Pourtant, ils se doivent d'avoir, en plus de leurs compétences disciplinaires, de fortes connaissances pédagogiques. Depuis l'arrivée de l'approche par compétences dans les cégeps en 1993, les enseignants se doivent de réfléchir à comment les élèves apprennent, comment ils intègrent des compétences. Il ne s'agit plus simplement de transmettre des connaissances mais bien de préparer les élèves à l'entrée sur le marché du travail ou à la poursuite d'études plus spécialisées. De plus, bien que l'insertion en enseignement soit un sujet auquel les chercheurs s'intéressent de plus en plus, peu d'écrits s'attardent à la situation spécifique des enseignants de cégep. Il est donc apparu pertinent d'étudier les parcours professionnels de ces enseignants, afin de mieux comprendre les balises qui entourent leur transition vers l'enseignement.

Au deuxième chapitre, l'élaboration du cadre théorique a permis la mise en commun de deux modèles, servant de base à l'analyse pour l'ensemble de la recherche. Le premier modèle est celui de l'insertion professionnelle des jeunes de Laflamme (1993). Il permet de comprendre l'expérience des individus qui traversent le processus d'insertion professionnelle. Le deuxième modèle, celui de Nault (1999), établit le processus d'insertion, spécifiquement en enseignement. Ces deux modèles, mis en commun, permettent de rendre compte de l'expérience d'insertion dans son sens global, spécifiquement pour les enseignants. Ces deux auteurs accordent une importance particulière à la préparation professionnelle, la formation professionnelle étant incluse dans le processus d'insertion. Cet aspect permettait, dans la présente recherche, de s'intéresser à la préparation professionnelle des enseignants de cégep, qui s'avère différente que pour les autres enseignants. De plus, ces auteurs placent la balise mettant un terme à l'insertion au-delà du simple fait d'obtenir un emploi. Ils s'intéressent aux débuts dans la profession, jusqu'au moment où l'individu se sent intégré.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour mener à bien la recherche. À l'aide d'une approche qualitative-interprétative, les parcours d'insertion de 11 enseignants ont été reconstitués, suite à des entretiens centrés semi-dirigés avec chacun d'entre eux. Les enseignants ont été choisis afin de présenter des caractéristiques personnelles variées, à partir des critères de diversification interne choisis au préalable. Ces critères sont l'expérience d'enseignement, le secteur d'enseignement et le type de cégep. Tous enseignants depuis moins de 5 ans, environ la moitié avait moins de 2 ans d'expérience alors que l'autre moitié avait entre 2 et 5 ans d'expérience. Le secteur d'enseignement a aussi été pris en compte, diversifiant l'échantillon entre les enseignants des spécialités techniques et ceux des disciplines académiques. Enfin, les enseignants proviennent de trois différents types de cégeps, les petits (moins de 1000 étudiants), les moyens (entre 1000 et 3000 étudiants) et enfin les gros (plus de 3000 étudiants). Ces critères ont été choisis afin d'étudier le

phénomène de l'insertion en enseignement selon différents contextes. L'analyse thématique des 11 parcours a permis d'en faire ressortir les grandes tendances.

Le quatrième chapitre présente la description des résultats, ceux-ci étant analysés au cinquième chapitre, celui de la discussion. Les résultats obtenus ont permis de schématiser un parcours d'insertion type des enseignants de cégep, variant en fonction du secteur d'enseignement. Les enseignants des disciplines académiques et ceux des spécialités techniques empruntent, en effet, des avenues différentes. À partir de modèles théoriques issus de d'autres contextes, soit l'insertion professionnelle des jeunes de Laflamme (1993) et l'insertion en enseignement au primaire et au secondaire de Nault (1999), décrits au deuxième chapitre, l'analyse des données issues de la recherche a permis d'adapter ces cadres à la situation spécifique des enseignants de cégep.

D'abord, tous les enseignants de cégep, peu importe leur secteur, sont formés dans une discipline, celle qu'ils enseignent. Ils se retrouvent enseignants sans avoir été formé directement pour cette tâche, ce qui constitue leur principale distinction avec leurs collègues du primaire et du secondaire. Ceux-ci font en effet une formation initiale à l'enseignement d'une durée de 4 ans, en plus d'effectuer des stages pratiques. Cette formation initiale devient partie prenante du processus d'insertion professionnelle pour les enseignants du primaire et du secondaire, les amenant, dès l'université, à amorcer leur socialisation professionnelle d'enseignant. Cette absence de formation à l'enseignement permet de mettre les enseignants de cégep en parallèle avec ceux de la formation professionnelle au secondaire (FP) qui sont, eux aussi, d'abord expert de métier puis embauchés pour enseigner sans avoir de qualification formelle à ce niveau. En FP, les enseignants ont cependant une obligation légale de formation à l'enseignement suite à leur embauche dans un centre de formation professionnelle, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants de cégep. Il est tout de même intéressant de constater, à travers cette recherche que, bien que le

perfectionnement des enseignants de cégep relève d'une volonté individuelle, la plupart d'entre eux s'y engage, en suivant une formation spécifique à l'enseignement collégial suite à leur embauche.

En comparant les enseignants des spécialités techniques à ceux des disciplines académiques, c'est en ce qui concerne le temps passé sur le marché du travail dans leur domaine que les différences majeures se manifestent. En effet, les enseignants des spécialités techniques sont ceux qui accumulent l'expérience professionnelle la plus longue dans leur discipline. Selon les données de la recherche, ces enseignants ont plusieurs débouchés dans leur domaine. Après avoir exercé leur métier ou leur profession pendant un certain temps, ils font le choix de bifurquer vers l'enseignement, même si cela entraîne, pour la plupart, une détérioration des conditions de travail à court terme. Les enseignants qui font ce choix évaluent cependant que leur qualité de vie sera meilleure en devenant enseignant, ce qui constitue la principale motivation dans leur décision. L'enseignement arrive, pour ces enseignants comme une deuxième carrière. Ils effectuent donc une deuxième transition professionnelle, alors qu'ils ont déjà vécu un processus complet d'insertion professionnelle dans leur discipline.

En ce qui concerne les enseignants des disciplines académiques, ils ont souvent peu ou pas du tout d'expérience professionnelle dans leur discipline préalable à leur embauche au cégep. L'enseignement représente alors pour eux le meilleur débouché professionnel, ce qui fait qu'ils bifurquent rapidement vers cette carrière suite à leur formation disciplinaire. L'enseignement est donc, dans ce cas-ci, la première carrière, ce qui crée un parcours plus similaire à celui des enseignants du primaire et du secondaire.

Un autre fait marquant issu des résultats de la présente recherche touche la précarité d'emploi. Il semble évident que tous les enseignants débutants, qu'ils soient

au cégep, en FP ou au primaire et au secondaire, vivent leurs premiers moments dans la carrière sous le sceau de la précarité. Dans tous les cas, les règles d'attribution des tâches font en sorte que les débutants se retrouvent avec les restes, les tâches offertes à la dernière minute, les groupes les plus difficiles ou les cours que personne ne veut donner. Malheureusement, la période de précarité s'étend de plus en plus, la permanence étant devenue quasi inaccessible à court terme. Les résultats ont d'ailleurs démontré que les conditions d'entrée dans la carrière enseignante au cégep se dégradent. Avant, l'obtention de la permanence mettait un terme au processus d'insertion professionnelle. La conjoncture actuelle fait en sorte que cette balise n'est plus nécessairement obligatoire pour que les enseignants se sentent intégrés. Selon les enseignants rencontrés, même s'ils demeurent précaires, ils se sentent bien intégrés car ils aiment ce qu'ils font, ils ont le contrôle de la tâche à accomplir, ils sentent qu'ils font partie d'une équipe de travail et ils se définissent comme enseignant.

Pour ce qui est des contextes d'insertion, les résultats de la recherche ont démontré que plusieurs similarités s'appliquent dans les différents types de cégep. Qu'ils soient embauchés dans un petit, un moyen ou un gros cégep, la majorité des enseignants ont un délai très restreint entre leur embauche et le premier cours, c'est-à-dire en moyenne une semaine. Ils sont donc rapidement submergés par la charge de travail, étant dès le départ à la dernière minute, dans un emploi au rythme très rapide. Les débutants insistent sur le fait que, dans les premières sessions, ils travaillent facilement plus de 50 heures par semaine pour assumer l'ensemble des tâches qui leur sont confiées. La correction, et plus globalement l'évaluation des apprentissages est de loin la tâche la plus lourde et complexe selon les enseignants rencontrés.

D'autre part, c'est le support du département qui est identifié comme le plus grand facilitateur à l'insertion. Pour tous les enseignants rencontrés, c'est le département qui est le principal lieu d'appartenance et c'est à ce niveau que les enseignants se sentent le plus rapidement intégrés. Ils se réfèrent au département

lorsqu'ils rencontrent différentes difficultés, que ce soit en classe ou dans les autres tâches connexes. L'intégration institutionnelle est souvent plus longue. Ce sont ceux qui choisissent de s'impliquer personnellement au sein de l'institution qui voient leur intégration accélérée à ce niveau. Ce n'est donc pas les actions entreprises par la direction qui permettent aux enseignants débutants de s'intégrer. Bref, l'instance départementale, propre à la structure des cégeps, fait une différence énorme dans l'insertion des débutants. Enfin, pour ce qui est de l'intégration pédagogique, ou dans le rôle d'enseignant proprement dit, les débutants se sentent rapidement confortables dans les tâches à accomplir, bien qu'ils sachent avoir beaucoup à apprendre. Même s'ils n'ont pas été formés directement en enseignement, la plupart des débutants se sentent compétents et s'identifient davantage à leur statut d'enseignants qu'à celui de leur discipline.

Bien entendu, cette recherche comporte certaines limites et ne peut prétendre pouvoir généraliser ses résultats à l'ensemble des enseignants de cégep du Québec. La première limite concerne la taille de l'échantillon. Il est évident que l'étude de 11 candidats permet d'explorer le phénomène, sans pour autant garantir que la situation est vécue de la même façon pour tous les enseignants. Cette description permet tout de même de cibler des pistes qui pourraient être explorées dans des recherches ultérieures. De plus, un certain déséquilibre existe dans la constitution de l'échantillon, où on retrouve 8 enseignants de disciplines académiques alors qu'il y en a seulement 3 de spécialités techniques. Ce déséquilibre s'explique par la plus grande difficulté à recruter des enseignants du secteur technique. Bien que les trois enseignants rencontrés dans ce secteur aient des parcours similaires, donc permettant l'atteinte d'une certaine saturation empirique, la faible participation de ce groupe constitue tout de même une limite de l'étude. Enfin, ce sont les perceptions des enseignants débutants seulement qui sont étudiées, ce qui fait en sorte que les résultats ne tiennent pas compte de l'opinion des directions de cégep, des collègues du département et des élèves. Malgré ces limites, les résultats ont permis de mettre en

relief des tendances dans les parcours des enseignants et dans les contextes d'insertion dans les cégeps.

L'aspect qui mériterait le plus d'être approfondi est le rapport à la formation en pédagogie des enseignants de différents ordres d'enseignement. Alors que les enseignants du primaire et du secondaire sont des spécialistes de l'enseignement et que ceux du cégep sont des spécialistes disciplinaires, les enseignants en FP se doivent d'être à la fois des spécialistes de métier et des spécialistes de l'enseignement. Cette double spécialité est-elle nécessaire pour que l'enseignant soit compétent? Au cégep comme en FP, ce qui est d'abord recherché chez l'enseignant est la compétence dans la discipline, afin qu'il puisse former les élèves aux exigences du marché du travail. D'ailleurs, les enseignants de la FP et ceux du cégep ont des parcours similaires, surtout pour les enseignants des spécialités techniques. Dans les deux cas, les enseignants sont d'abord spécialistes d'un métier ou d'une profession et ils accumulent une expérience professionnelle importante dans leur discipline. Plusieurs débouchés existent dans leur domaine mais ils font le choix de bifurquer vers l'enseignement. À première vue, il semble que le choix des enseignants de la FP soit motivé par une amélioration des conditions de travail, alors que pour ceux des spécialités techniques au cégep c'est l'amélioration de la qualité de vie qui guide ce choix. Il serait intéressant d'approfondir cet aspect afin de bien comprendre cette transition qui implique, pour plusieurs, une plus grande précarité d'emploi et plusieurs difficultés reliées à l'adaptation à une nouvelle carrière.

En FP, puisque la filière appartient à l'enseignement secondaire, la formation s'est uniformisée afin qu'ils aient les mêmes diplômes que leurs collègues de l'enseignement général, le tout dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Ce débat a cours aussi au sujet des enseignants de cégep. Plusieurs avis du MELS ont souhaité rendre obligatoire la formation à l'enseignement pour les

enseignants de cégep. Pourtant, aucune modification en ce sens n'a été mise de l'avant, rencontrant maintes résistances dans le milieu.

Les résultats de la présente recherche démontrent que la plupart des enseignants débutants au collégial ont un intérêt à en savoir plus sur la pédagogie, plusieurs s'engagent dans une formation spécifique à l'enseignement collégial rapidement après leur embauche. Cependant, la plupart des répondants ont insisté sur l'importance de leur savoir disciplinaire qui peut, dans bien des cas, pallier aux différentes lacunes d'ordre pédagogique. En effet, ceux qui ont donné des cours directement reliés à des aspects de leur discipline dans lesquels ils sont spécialistes se sont sentis très confortables. Bien que le critère d'embauche soit disciplinaire, certains domaines sont très vastes. Même s'ils se doivent d'être en mesure de donner tous les cours du programme lorsqu'ils sont embauchés, il est évident que chacun est plus à l'aise avec certains aspects de la discipline. Ceux qui ont eu à assumer des cours dans lesquels ils ne se sentaient pas vraiment spécialistes ont trouvé la tâche beaucoup plus lourde. Plusieurs ont trouvé difficile de se retrouver avec les cours restant plutôt qu'avec les cours dans lesquels ils se sentent spécialistes du contenu. Pour les débutants rencontrés, il apparaît essentiel que les départements tiennent compte des compétences spécifiques de chacun dans l'attribution des cours, et non seulement de l'ancienneté.

Enfin, une recherche à plus grande échelle serait nécessaire pour confirmer les parcours d'insertion des enseignants de cégep, tant ceux des spécialités techniques que ceux des disciplines académiques.

APPENDICE A

GUIDE D'ENTREVUE

Titre du projet

L'insertion professionnelle : Parcours professionnel et contexte d'insertion d'enseignants dans les cégeps.

Objectifs du projet

Décrire la transition professionnelle d'enseignants de cégep :

Décrire :

- 1) le parcours professionnel des enseignants de cégep;
- 2) le contexte d'insertion professionnelle dans les cégeps;

L'étape de l'accès à la profession enseignante

- Pouvez-vous décrire votre parcours professionnel, à partir de votre formation disciplinaire jusqu'au moment où vous avez été embauché au cégep comme enseignant?
 - Choix de la formation?
 - Formations connexes?
 - Emplois occupés : types, domaine, mobilité géographique?

- Évolution des conditions d'emploi : statut d'emploi, salaire, avantages sociaux (de façon systématique entre chaque emploi)?
- Quelles sont les circonstances qui ont entouré votre accès à la profession enseignante?
 - Comment avez-vous su qu'un poste était disponible?
 - Avez-vous été approché par quelqu'un du cégep ou vous avez fait des démarches d'approche?
- Quelles étaient vos motivations à devenir enseignant?
 - Plan de carrière envisagé au départ?
 - Perte d'emploi?
 - Défi professionnel?
 - Débouché dans le domaine disciplinaire?
 - Aptitudes pour enseigner?
 - Valorisation sociale?
- Quelles étaient les conditions de travail à l'embauche au cégep?
 - Type de contrat au départ?
 - Charge de travail?
 - Délai entre l'embauche et le premier cours?
- En comparaison avec l'emploi occupé avant dans le domaine disciplinaire? Pouvez-vous comparer, de façon systématique :
 - Conditions de travail (évolution du salaire)?
 - Statut d'emploi (précarité dans le métier? dans l'enseignement? précarité malgré la permanence, poste en danger?)?
 - Ce qui est mieux (avantages)?
 - Ce qui est pire (inconvenients)?
 - Perception que les gens ont de l'emploi précédent VS de l'enseignement?
- Avez-vous maintenu des liens d'emploi ailleurs?
 - Pour quelles raisons?

- Est-ce que ces liens d'emploi influencent votre enseignement?
- Quel est votre sentiment d'appartenance à votre métier? À l'enseignement?

L'étape de la transition professionnelle

- Comment se sont passés vos premiers moments dans l'enseignement, les premiers jours, les premières semaines?
 - Les sentiments ressentis avant la première journée de travail et dans les premières semaines d'enseignement?
 - Existence de mesures d'accueil (formelles et informelles)?
 - Support de la direction, du syndicat, d'un conseiller pédagogique?
 - Accueil par les autres enseignants?
 - Aide offerte pour la préparation de cours, aide globale des collègues plus expérimentés?
- Et les premiers mois, ou globalement pour la première session?
 - Difficultés rencontrées?
 - Facilitateurs?
 - Charge de travail
 - Relation avec les élèves
 - Le stress?
 - L'implication dans le département?
 - La préparation de cours et de matériel didactique?
 - Temps disponible pour la préparation de cours?
 - Appréhensions pédagogiques?
 - Influence du bagage professionnel?
 - Les stratégies d'enseignement que vous avez privilégiées, pourquoi (connaissances et croyances, observation d'enseignants antérieurs, modèle d'enseignant, consultation de collègues plus expérimentés, formation

antérieure en pédagogie, lecture sur l'apprentissage et l'enseignement, etc.)?

- Ces stratégies ont-elles évolué, pourquoi?

L'étape de l'intégration professionnelle

- Comment s'est passée (ou se passe) votre intégration institutionnelle?
 - La prise de responsabilités au sein de l'institution?
 - Le développement du sentiment d'appartenance?
 - La précarité d'emploi et les liens d'emploi maintenus ailleurs?
- Comment s'est passée (ou se passe) votre intégration départementale?
 - Type de relation avec les autres enseignants?
 - Appartenance au département?
 - Sentiment d'être accepté par les pairs?
- Comment s'est passée (ou se passe) votre intégration dans le rôle occupationnel?
 - Le sentiment de compétence dans l'exercice du métier d'enseignant?
 - L'intention de demeurer en enseignement?
 - Les perspectives d'avenir?
- Avez-vous pris part à certaines activités de perfectionnement?
 - Êtes-vous informé, par votre institution, des activités de perfectionnement disponibles?
 - Le perfectionnement auquel vous avez participé est-il disciplinaire ou pédagogique?
 - Fait-il partie d'une formation créditée ou s'agit-il d'activités ponctuelles?
 - Ce perfectionnement est-il volontaire de votre part ou fortement recommandé par votre institution ou votre département?
 - Avez-vous accès à un support financier pour vos activités de perfectionnement?

LA BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Atchoarena, D. (2005). L'insertion professionnelle des jeunes – Un défi permanent. *Institut international de planification de l'éducation (UNESCO), Lettre d'information*, 23(2), 1.
- Balleux, A. (2006a). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Balleux, A. (2006b). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carrièreologie*, 10(4), 603-627.
- Barbeau, D. (1995). L'évolution du réseau collégial. Dans J.-P. Goulet (Dir.), *Enseigner au collégial* (p.27-42). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Bateman, D. (2001). Passer le flambeau : élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants de cégep. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 16-21.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs?* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Boisvert, M., Lacoursière, M. et Lallier, A. (2006). L'aventure collective du renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (Dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p.69-90). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle au secondaire à l'intérieur du dispositif d'insertion de l'Université de Sherbrooke*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.

- Boutet, M. (2004, mai). *Les défis de la gestion de classe au cœur de la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement*. Atelier présenté lors du colloque : « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action! », Laval, Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdon, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. Dans L. Rouleau-Berger et M. Gauthier (Dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p.73-85). France : l'aube éditions.
- Brossard, L. (1999). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique*, 111, 18-23.
- Cantin, A. et Lauzon, M. (2003). Expériences de mentorat au collégial. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 30-35.
- Caron, S. (2004), L'entrée dans le métier: stratégies d'insertion informelles d'enseignantes débutantes, *Cahiers du Cirade*, 3, 99-110.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), Gouvernement du Québec. (2002). *Offrir la profession en héritage*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Comité paritaire CPNC, FAC, FEEC-CSQ, FNEEQ-CSN. (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*. Récupéré le 30 mars 2009 de http://www.lafac.qc.ca/fr/lafac/0803_Profession_enseignante.pdf
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec. (2006). *Les plans stratégiques des cégeps : un premier bilan d'évaluation*. Québec : Auteur.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement du Québec (1963). *Rapport Parent tome 1 : Les structures supérieures du système scolaire*. Québec : Publications Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1995). *Des conditions de réussite au collégial. Réflexions à partir de points de vue étudiants. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1997a). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1997b). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Québec : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : Un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec. (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : Poursuivre le renouveau au collégial*. Québec : Auteur.
- Corriveau, L. (1991). *Les cégeps : questions d'avenir*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Daoust, J.-G. (1997). Précarité et syndicat. *Espécéaïme express (Journal du Syndicat des professeures et des professeurs du Collège de Maisonneuve)*, 10(15), 1-3.
- Dassylva, M. (2006). La naissance des cégeps : un exercice rationnel, cohérent, urgent. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (Dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p.19-34). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Deschenaux, F. (2003). *Choisir, subir, s'ajuster : la place des milieux communautaires dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16. Récupéré le 30 mars 2009 de http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v11n1/01NCre11_1.pdf
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.107-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Deschenaux, F., Roussel, C. et Decoste, J. (2005). *La transition vers l'enseignement professionnel : le point de vue d'enseignantes et d'enseignants en formation à l'Université du Québec à Rimouski*. Rimouski : Collectif de recherche sur l'enseignant et les métiers de la formation professionnelle.
- Doré, A. (2007). L'entrée dans la profession : des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 41-42.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M.C. Wittrock (Dir.) *Handbook of Research on teaching* (3^e ed.) (p.119-161). New York : MacMillan.
- Fédération des cégeps (2006). *L'innovation dans les cégeps du point de vue des acteurs*. Montréal : Fédération des cégeps, en collaboration avec le Conseil de la science et de la technologie.
- Fédération des cégeps (2009). Récupéré le 27 janvier 2009 de <http://www.fedecegep.qc.ca>
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 85-111). Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès. (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck.
- Giard, J. T. (1997). *Design of a local program*. Sherbrooke : Champlain Regional College.
- Gingras, P-É. (1993). Les cégeps, d'hier à demain : Le perfectionnement des enseignants. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 5-8.

- Gingras, P.-É. (1995). L'origine des cégeps. Dans J.-P. Goulet (Dir.), *Enseigner au collégial* (p.15-26). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Grégoire, R., Turcotte, G. et Dessureault, G. (1986). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes des cégeps ou L'autre cégep*. Québec : Conseil des collèges.
- Hade, D. (2000). PERFORMA et l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 25-27.
- Héon, L. et Ébaneth, N. (2006). Regards croisés sur l'avenir de l'enseignement collégial. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (Dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p.171-194). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Krakow, E. (2005). Soutenir les nouveaux enseignants et enseignantes. *Virage*, 7(3), 14-17.
- Laflamme, C. (1993). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. Dans C. Laflamme (Dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p.89-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lauzon, M. (2002). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Montréal : Collège de Maisonneuve.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e ed.). Montréal : Guérin.
- Lussier, O. (2006). Tracer des repères pour les nouveaux enseignants. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 36-38.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Bulletin Formation et profession*, 12(2), 48-54. Récupéré le 30 mars 2009 de <http://crifpe.ca/formationetprofession/index>
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S., et Vallerand, A.- C. (2005, décembre). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est, Québec.
- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : Un cadre de référence*. Mauricie-Bois-Francs : Comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec. (2004). *Synthèse des résultats de la consultation : Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec. (2007). *De l'école vers le marché du travail : Analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec. (2007) *Édition 2006 – Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Auteur.

- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec. (2008) *Édition 2007 – Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Auteur.
- Moisan, N. (2006). La mise en œuvre des cégeps : difficultés, complexité et défis! Propos de Jean-Noël Tremblay. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (Dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p.59-68). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27(1). Récupéré le 30 mars 2009 de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Mukamurera.html>
- Mukamurera, J. (2004, avril). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Contribution longue de la communication N°7282-Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? » présentée à la 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, France.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron., M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martinenau et C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.49-72). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (Dir.), *La formation des enseignants en question* (p. 125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.

- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-15.
- Nault, T. (1999). Écllosion du moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Hétu., M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Ndoreroaho, J.-P. et Martineau, S. (2006) *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Récupéré le 30 mars 2009 de http://www.insertion.qc.ca/spip.php?page=imprimer_articulo&id_article=104
- Paillé, P. (1991, mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université de Sherbrooke.
- Paillé et Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin éditeur.
- Patry, P. (2000). La FNEEQ et la formation du personnel enseignant de l'ordre collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 14-16.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris : Presses universitaires de France.
- PERFORMA collégial (1998). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Perrenoud, P. (1992). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. Dans É. Mainguy, R. Toussaint et H. Zianko (dir.), *Compétences et formation des enseignants* (p. 3-36). Trois-Rivières : Coopérative universitaire de Trois-Rivières, AQUFOM.
- Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. *Forum-Pédagogies* Récupéré le 30 mars 2009 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_03.html
- Pires, A. (1997). L'échantillonnage. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux*

épistémologiques et méthodologiques (p.137-196). Montréal : Conseil québécois de la recherche sociale.

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.

Raymond, D. et coll. (2005). *Soutien aux grandes innovations pédagogiques. Rapport final. L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant au collégial. Élaboration, expérimentation et validation d'outils de formation*. Sherbrooke : PERFORMA.

Raymond, D. et Hade, D. (1999). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC)*. Sherbrooke : PERFORMA.

Regnault, J.-P. (1994). De la discipline à l'enseignement. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 33-36.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : Une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Rocher, G. (2006). L'engendrement du cégep par la commission Parent. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (Dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p.9-18). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Savard, D. et Bouthaim, S. (2006). Les cégeps : de l'accès à la réussite. Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (Dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p.91-142). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Savard, D., Héon, L. et Hamel, T. (2006). Mémoire vive de bâtisseurs : entrevue avec Jean-Paul Desbiens et Jean-Noël Tremblay. Dans Dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (Dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p.35-57). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (3^e éd.) (p.263-285). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Secrétariat à la jeunesse, Gouvernement du Québec. (2006). *Pour une jeunesse engagée dans sa réussite : Stratégie d'action jeunesse 2006-2009*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Simpson, B. (1986). *Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep 1983-1984. Annexe statistique de l'Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*. Québec : Conseil des collèges.
- St-Louis, M. (1994). Accompagner les enseignants débutants : l'expérience américaine. *Vie pédagogique*, 88, 43-45.
- St-Pierre, C. (2001). L'insertion professionnelle et citoyenne des jeunes au Québec. Dans L. Rouleau-Berger et M. Gauthier (Dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p.57-70). France : l'aube éditions.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p.131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Trottier, C., Laforce, L. et Cloutier, R. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. *Formation emploi*, 58, 94-110.
- Université du Québec (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement au secondaire*. Québec : Université du Québec, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*. Récupéré le 30 mars 2009 de http://www.insertion.qc.ca/spip.php?page=imprimer_articulo&id_article=86
- Vincens, J. (1981). L'insertion dans la vie active. Dans *L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires* (Dossier no.2). Louvain : Institut des sciences du travail, Université catholique de Louvain.
- Vincens, J. (1986). *L'entrée dans la vie active. Quelques aspects méthodologiques et théoriques*. Toulouse : Centre d'études juridiques et économiques de l'emploi, Université des sciences sociales de Toulouse.

