

Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires

Joséphine MUKAMURERA

Université de Sherbrooke, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec

Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Perspectives d'avenir en éducation

Rédacteur invité :

Jean-Guy OUELLETTE

Liminaire

1 Perspectives d'avenir en éducation

Jean-Guy OUELLETTE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

3 Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation

Denis HACHÉ, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, Ontario, Canada

19 Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires

Lyse LANGLOIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

31 L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

47 La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école

Claire LAPOINTE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

64 Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires

Joséphine MUKAMURERA, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

80 Situation de l'emploi et perspectives d'avenir chez les francophones du Nouveau-Brunswick titulaires de diplômes en éducation

Jean-Guy OUELLETTE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Rodrigue LANDRY, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

100 Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : mythes et réalités

François LAROSE, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Robert DAVID, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sylvain LAFRANCE, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Judith CANTIN, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

128 Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine

Gestny EWART, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Roger LEGAL, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Léonard P. RIVARD, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Raymond THÉBERGE, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

142 En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement

Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Catalina FERRER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires

Joséphine MUKAMURERA

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente la synthèse d'une partie des résultats d'une recherche portant sur le processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants présents sur le marché du travail québécois dans la conjoncture difficile des années 80 et 90. À partir des données d'entrevues et une analyse documentaire, cette recherche analyse en profondeur les trajectoires d'insertion et met en évidence les différentes logiques de construction à l'oeuvre. L'article ne rapporte pas l'ensemble des résultats détaillés sur chacun des thèmes abordés par la recherche, mais tente de recomposer une totalité significative qui rende compte du déploiement des trajectoires d'insertion au-delà de la diversité et de la singularité des itinéraires et du vécu professionnel des enseignant(e)s interviewé(e)s. La recherche montre et explicite trois aspects fondamentaux des trajectoires des jeunes enseignants: a) la non-linéarité et l'absence d'un modèle d'insertion unique, b) l'amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps et c) l'historicité des trajectoires. Ces résultats témoignent de la nécessité de revoir les notions de précarité, de stabilité, de sécurité d'emploi et d'insertion encore « collées » à l'époque du plein emploi et à l'utilisation de paramètres économiques et objectifs.

ABSTRACT

**The Professional Insertion Process for Québec Teaching Graduates:
An Analysis of Career Paths**

Joséphine MUKAMURERA
University of Sherbrooke, Québec, Canada

This article summarizes specific results of a study on the integration of young teachers into the Quebec teaching profession during the difficult times of the 1980s and 1990s. On the basis of interviews and a documentary review, that study analyzed teachers' transition paths in depth and brought to light the various integration approaches used by teachers. This article does not present the detailed results for each theme explored by the study, but attempts to reconstruct the overall meaning of the transition process beyond the diversity and particularity of paths and the experience of the teachers who were interviewed. The study explained three fundamental aspects to the transition paths of young teachers: a) the non-linearity of the process and the non-existence of any one transition model; b) the progressive improvement to the teachers' professional situation over time and c) the historicity of paths taken. These results bear witness to the need to review notions of precariousness, stability, job security and integration, all of which are stuck in the era of full employment and the use of objective and economic parameters.

RESUMEN

**El proceso de integración profesional de los diplomados en educación en
Quebec: un análisis de trayectorias**

Joséphine MUKAMURERA
Universidad de Sherbrooke, Québec, Canada

Este artículo presenta una síntesis parcial de los resultados de una investigación sobre el proceso de inserción profesional de jóvenes maestros en el mercado de trabajo quebequense en la difícil coyuntura económica de los años 80 y 90. A partir de entrevistas y de un análisis de documentos, esta investigación analiza detalladamente las trayectorias de inserción y subraya las diferentes lógicas de construcción que se despliegan. Este artículo no muestra todos los resultados de la investigación, sino que trata de recomponer una totalidad significativa que muestre cómo las trayectorias de inserción se despliegan más allá de la diversidad y singularidad de los itinerarios y de la vida profesional de los maestros y maestras entrevistados. La investigación muestra y explica tres aspectos fundamentales de las trayectorias de tres jóvenes maestros: a) la no linealidad y la ausencia de un modelo único, b) el mejoramiento progresivo de la situación profesional con el paso del tiempo, c) la histori-

cidad de las trayectorias. Estos resultados demuestran la necesidad de revisar las nociones de precariedad, de estabilidad, de seguridad laboral y de inserción que aun poseen resonancias provenientes de la época del trabajo a tiempo completo y de los parámetros económicos y objetivos del trabajo.

Introduction

Travail jadis peu payé, peu valorisé et contrôlé par les communautés religieuses, ce n'est qu'au XX^e siècle que l'enseignement est devenu une occupation stable. Avec la poussée démographique des années d'après-guerre et la démocratisation de l'éducation, le nombre d'enseignants s'est accru, tout comme le prestige de cette occupation et les salaires (Lessard et Tardif, 1996; Lemieux, 1992). Au cours des années 1960-1970, la grande réforme de l'éducation s'est également accompagnée de l'universitarisation de la formation des maîtres, de l'apparition de nouveaux champs d'enseignement dans l'école québécoise et de l'embauche massive de nouveaux enseignants au primaire et au secondaire. C'est dans ce contexte que se situe l'avènement d'une « carrière » dans l'enseignement au Québec, soit l'apparition d'une occupation stable et socialement reconnue, dans laquelle de jeunes enseignants laïques, dont la formation a été sanctionnée par un diplôme, peuvent entrer afin d'y suivre un cheminement comportant certaines étapes et récompenses propres.

Cependant, les années 1980 et le début des années 1990 voient apparaître des crises économiques et des vagues de compressions budgétaires importantes, une baisse des effectifs scolaires, un surplus d'enseignants, une baisse de besoins de recrutement, etc. (Lessard et Tardif, 1996; Bousquet, 1990; Conseil des universités, 1986). Cette situation a entraîné, entre autres, le ralentissement du recrutement de jeunes enseignants, la précarisation du travail particulièrement chez les plus jeunes et, enfin, la constitution d'une importante armée de réserve estimée à près de 50 000 enseignants temporaires ou sous-employés (Centrale de l'enseignement du Québec, 1996; Bousquet, 1990).

La récente vague d'embauches d'enseignants au Québec (on parle de 10 500 « nouveaux » enseignants pour l'année scolaire 1997-1998), à la suite de la création de la maternelle à temps partiel pour les enfants de 4 ans et de la maternelle à temps plein pour les enfants de 5 ans et aux retraites massives dans le secteur de l'éducation, atténuera quelque peu le problème d'insertion et la précarité d'emploi chez les jeunes, mais sans vraiment le résoudre. D'une part, la réserve d'enseignants à statut précaire est largement supérieure au nombre estimé d'embauches nécessaires et, d'autre part, les plus anciens enseignants à statut précaire viendront occuper les postes laissés vacants, tandis que bon nombre des nouveaux diplômés vivront à leur tour une « insertion précaire ». En ce sens, le problème de l'insertion professionnelle et de la précarité d'emploi en enseignement demeure toujours pleinement actuel et

le restera probablement pour plusieurs années encore, d'où l'importance de notre recherche dont la question directrice est la suivante: *Comment les jeunes enseignants s'insèrent-ils sur le marché du travail enseignant? Comment se structurent et se construisent leurs trajectoires?* Alors que les travaux existants donnent surtout un portrait quantitatif et ponctuel du placement des diplômés en enseignement et de la précarité d'emploi, cet article propose une analyse des trajectoires individuelles parcourues et vécues «de l'intérieur» par les enseignants.

Cadre d'investigation

L'insertion professionnelle est un domaine d'étude encore en chantier (Trottier, 1995; Dupaquier *et al.* 1986), dépourvu d'une définition claire et d'une solide base théorique appuyée sur des perspectives économiques, sociologiques et psychosociologiques. La profusion de sens et l'éclatement des théories autour de l'insertion professionnelle s'accompagnent des difficultés de spécifier son contenu et d'en délimiter le début et la fin. Avant de préciser nos propres choix théoriques, examinons brièvement les principaux courants théoriques qui marquent ce champ de recherche. La première approche est centrée sur le rôle des caractéristiques individuelles (âge, sexe, origine sociale, etc.) comme facteurs explicatifs des conditions d'insertion sur le marché du travail et des disparités de situations professionnelles. La deuxième approche, inspirée de la théorie économique du capital humain, situe l'insertion professionnelle au cœur de la relation formation/emploi et met au centre la formation comme facteur explicatif (Paul, 1989; Diambomba, 1995). La troisième approche est plutôt centrée sur le fonctionnement du marché du travail pour étudier et expliquer l'insertion professionnelle (Paul, 1989; Vincens, 1989; Diambomba, 1995). La quatrième approche est celle de la rationalité de l'acteur sous-jacente aux théories de *Job Search* et qui propose d'étudier l'insertion professionnelle à partir des comportements individuels pendant la recherche d'emploi (Lepage, 1987; Vincens, 1981). La cinquième approche inscrit l'insertion dans la relation école-travail et propose de tenir compte à la fois de l'effet des structures et du rôle de la position de l'acteur dans ces structures (Laflamme, 1993). Toutefois, les bouleversements provoqués par la crise économique des vingt dernières années imposent un nouveau regard sur l'insertion professionnelle, notamment en ce qui concerne la durée, la délimitation et la dynamique même du processus d'insertion.

Selon Vincens (1981), le début de l'insertion serait marqué par un changement dans l'utilisation du temps, c'est-à-dire que l'individu cesse de partager son temps seulement entre les loisirs, les études et le travail non marchand, pour se consacrer à la recherche ou à l'occupation d'un emploi rémunéré. Dans ce cas, la période d'insertion durerait tant et aussi longtemps que l'individu mènera des activités de recherche d'emploi ou des études orientées vers l'accès à un autre emploi et que l'emploi occupé ne sera ni stable (contrat à durée indéterminée), ni correspondant à son «emploi de réserve» (Vincens, 1981). Cependant, le processus lui-même est vu par Vincens comme étant à l'interface entre le comportement rationnel du chercheur

d'emploi et le fonctionnement du marché du travail auquel il reconnaît un certain rôle structurant (Vincens, 1981, 1989). L'idée de la délimitation du processus est en soi intéressante, mais les indicateurs de début et de fin retenus semblent plus appropriés à l'époque du plein emploi et au modèle typique d'insertion des années 1960 et 1970 (formation suivie d'une recherche d'emploi et de l'occupation d'un emploi à temps plein à durée indéterminée) qu'au contexte actuel marqué par de nouveaux rapports entre le système éducatif et le système productif et où la précarité d'emploi semble devenir un phénomène structurel.

Malgré la difficulté toujours actuelle de spécifier des indicateurs fiables et univoques délimitant l'insertion professionnelle, la conception de Vincens (1981, 1989) contient trois pistes intéressantes retenues pour les fins de notre recherche. La première situe l'acteur au cœur de son insertion professionnelle, par ses décisions, ses actions et son point de vue, tout en reconnaissant qu'il doit s'insérer dans un marché ayant ses caractéristiques propres et où l'information est imparfaite. La deuxième est celle de l'insertion professionnelle en tant que processus, à savoir la reconnaissance d'une certaine temporalité et d'une dynamique de l'insertion, nous amenant ainsi à suivre les « itinéraires professionnels » et à faire des descriptions et des analyses diachroniques. La troisième, qu'on trouve plus explicitement chez Laflamme (1993) et Dupaquier *et al.* (1986), est celle de la multidimensionnalité du processus d'insertion, celle-ci étant liée, bien entendu, à l'inscription dans le temps [l'aspect progressif] d'abord, mais aussi à la variété des situations possibles, aux divers mouvements qui affectent les individus et aux différentes façons de composer avec les exigences de chacune des instances (système d'enseignement et marché de l'emploi).

Enfin, les limites respectives des théories du capital humain, des modèles de *Job Search* et du fonctionnement du marché du travail dans la compréhension de l'insertion amènent à adopter une perspective interactionniste (Daignault, 1990; Gambetta, 1987; Crozier et Friedberg, 1977, 1981) qui tient compte de la dynamique du jeu de l'acteur et des structures en présence. Nous désirons par là non seulement tenir compte du rôle de l'acteur et du sens qu'il donne à son insertion et à sa trajectoire, mais aussi contextualiser ceux-ci, c'est-à-dire leur donner une signification « objective » en les situant dans les structures en place et les dynamiques internes des organisations scolaires employeuses.

Méthodologie

La recherche s'appuie sur une stratégie combinée articulant entrevues (jeunes enseignants et responsables des ressources humaines), analyse de calendriers d'activités et analyse documentaire suivant le principe de « triangulation » des données (Huberman et Miles, 1991; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990). Cependant, les résultats présentés dans cet article concernent principalement les données d'entrevues auprès de vingt jeunes enseignants et l'analyse de leurs calendriers d'activités

depuis leur entrée sur le marché du travail jusqu'à la fin de l'année 1992¹. Ces entrevues ont été menées en 1992-1993 et elles portaient sur des thèmes relatifs aux conditions d'entrée dans le métier, au processus d'accès aux différents emplois obtenus, aux divers mouvements et phénomènes ayant marqué leur cheminement ainsi qu'au vécu professionnel. Les calendriers d'activités permettaient de reconstituer les itinéraires professionnels mois après mois selon les neuf paramètres suivants: emploi à temps plein, emploi à temps partiel, emploi à la leçon, emploi à taux horaire, suppléance occasionnelle, autre emploi, études à temps plein ou à temps partiel, recherche d'emploi et inactivité. Notre échantillon d'étude a été constitué suivant le critère de disponibilité et de volontariat à partir d'une liste exhaustive de 42 «jeunes» enseignants de la région de Québec qui remplissaient notre critère de base qui est: avoir cumulé cinq ans d'expérience d'enseignement en 1992. Cependant, étant donné la pénurie d'emplois et l'explosion des emplois à temps partiel en enseignement au Québec durant les années 1980, il a fallu en moyenne environ 8 ans pour cumuler 5 années d'expérience, ce qui reflète en quelque sorte les difficultés d'insertion sur le marché du travail. Voici brièvement le portrait de l'échantillon d'enseignants participant à l'étude et qui travaillent dans treize champs d'enseignement différents:

Ordre scolaire	Genre	Âge en 1992	Année d'entrée	Statut d'emploi en 1992-1993
Primaire: 6 Secondaire: 14	H: 7 F: 13	-30 ans: 3 30-35: 13 +35 ans: 4	1980-1985: 7 1996-1989: 13	Précaire: 12 Temps plein régulier: 8, dont 3 déjà permanents

L'analyse de données suivie par cette recherche s'inspire du modèle interactif de Huberman et Miles (1991) qui se présente sous une forme de va-et-vient, d'abord entre la collecte de données et leur analyse, ensuite entre les différentes activités analytiques elles-mêmes, à savoir la condensation des données, la présentation des résultats et l'élaboration/vérification des conclusions. Le contrôle de la fiabilité de l'analyse a été effectué à deux niveaux, celui de la stabilité des données et celui de la reproductibilité des données (Krippendorff, 1980), respectivement par des démarches d'intracodage et d'intercodage (Huberman et Miles, 1991).

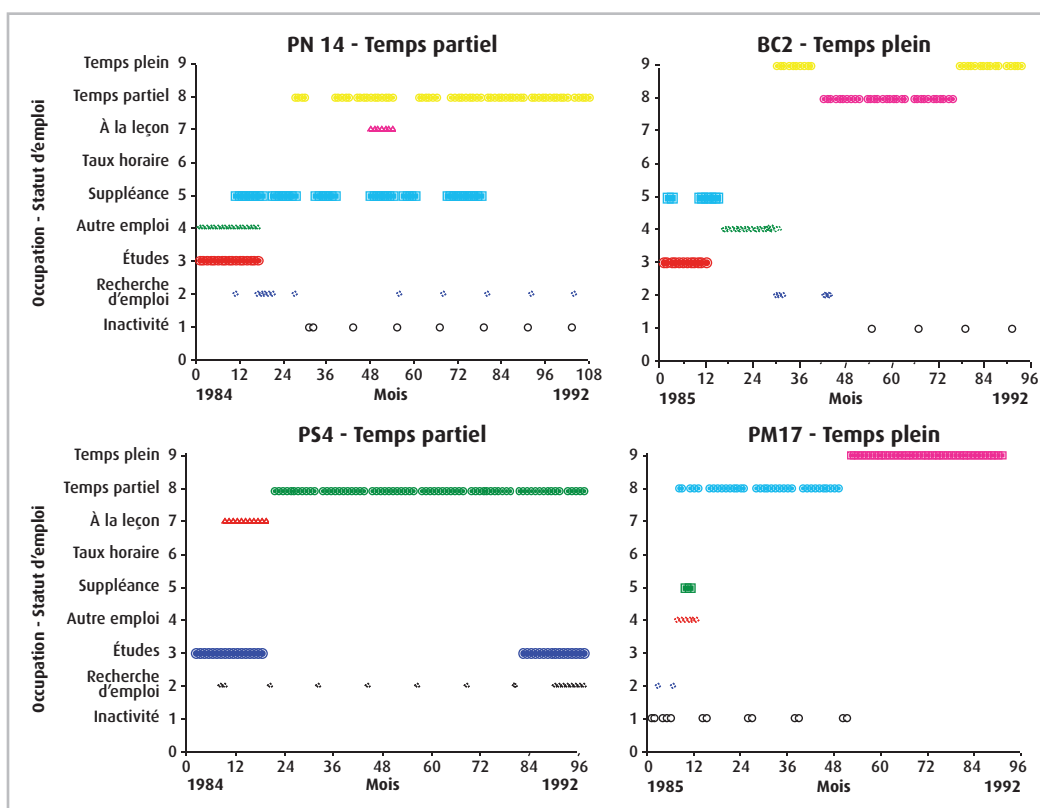
Résultats et interprétation: le déploiement des trajectoires d'insertion

L'analyse des trajectoires des vingt enseignants montre trois aspects fondamentaux en regard du déploiement des trajectoires d'insertion: la non-linéarité des

1. À cause de l'échantillon d'étude réduit, les résultats de cette recherche n'ont pas une portée de généralisation statistique. Ils permettent tout simplement de comprendre la complexité du processus d'insertion professionnelle et des trajectoires dans un contexte bien précis des années 1980-1990 et qui représente tout de même la situation des milliers d'autres jeunes enseignants touchés par les mêmes phénomènes de précarité d'emploi et d'insertion difficile.

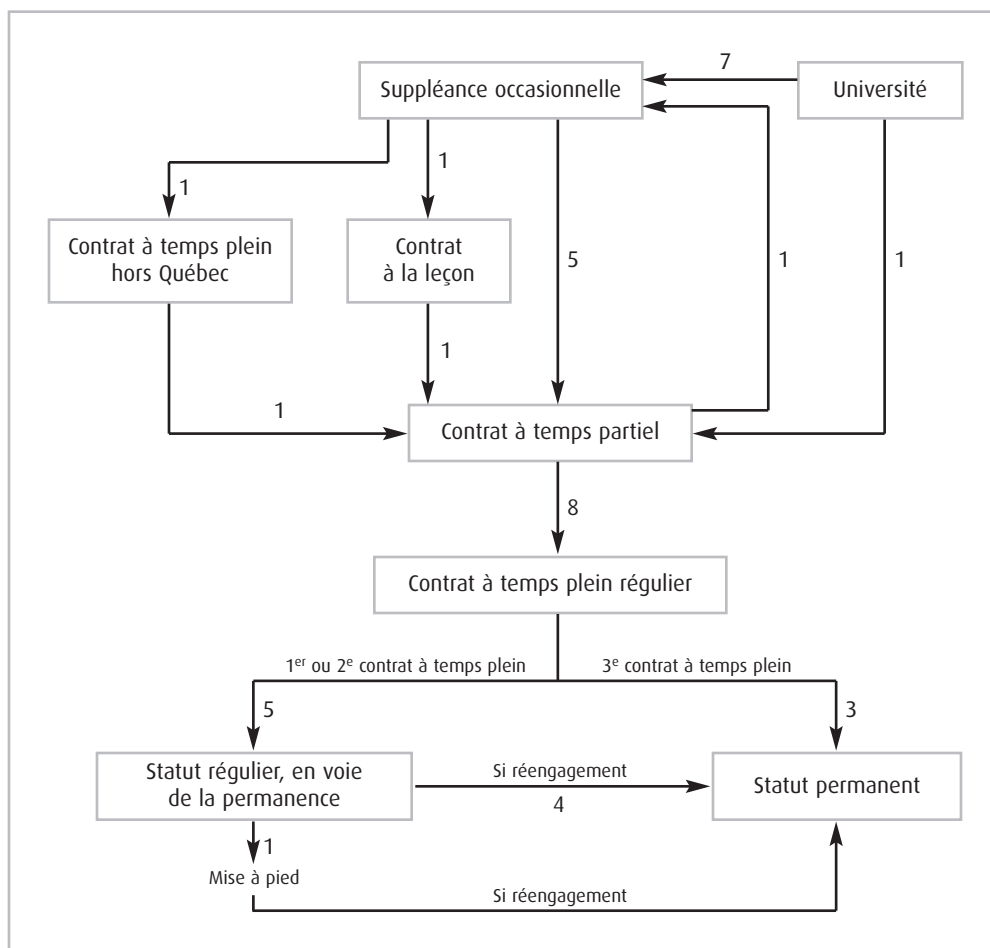
trajectoires, l'amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps et l'historicité des trajectoires. Les figures 1 et 2 illustrent les parcours de quelques jeunes enseignants, en mettant en évidence d'abord la diversité des occupations et leur arrimage dans le temps (figure 1) et ensuite les parcours statutaires ayant mené au statut régulier pour les huit enseignants concernés de l'échantillon (figure 2). La figure 1 est donnée à titre d'exemple² et montre les itinéraires concrets de quatre enseignants (deux à temps partiel et deux autres à temps plein régulier) identifiés par des codes (PN14, BC2, PS4, PM17) pour des raisons de confidentialité. Elle illustre les parcours suivis en fonction des neuf paramètres d'occupation-statut d'emploi apparaissant sur l'axe des ordonnées, tandis que l'axe des abscisses représente les intervalles de mois passés sur le marché du travail tout en indiquant l'année d'entrée sur le marché du travail ainsi que l'année qui clôture la période de temps observée dans notre étude (1992 pour tous les enseignants interviewés).

Figure 1. Itinéraires professionnels de quatre jeunes enseignants



2. Même si chaque itinéraire est un cas unique et singulier en ce qui concerne l'assemblage d'événements qui le constitue (succession dans le temps, durée précise dans chaque situation, etc.), chacun illustre en même temps certains phénomènes communs aux trajectoires des vingt enseignants et que nous mettons en évidence dans la suite de cet article, à savoir, par exemple, l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité, l'allongement de la période d'insertion, l'absence d'un modèle unique d'insertion, etc.

Figure 2. Cheminements statutaires menant au statut régulier et permanent (N = 8)



Note : Parmi les vingt enseignants étudiés, huit seulement ont le statut régulier à l'année de référence (1992). Cette figure ne concerne donc que ces huit enseignants. Le point de départ pour tout le monde est la sortie de l'université. On réalise déjà qu'à la sortie les personnes connaissent des situations différentes. Les chiffres qui accompagnent chaque flèche indiquent le nombre d'enseignants engagés dans cette voie.

Voyons de plus près chacun des trois aspects caractéristiques des trajectoires.

La non-linéarité des trajectoires

Dans le matériel analysé (les vingt entrevues et vingt calendriers d'activités), il n'existe pas d'itinéraire typique comportant une suite d'étapes clairement définies une fois pour toutes. Sur le plan temporel, la non-linéarité des trajectoires se manifeste par cinq phénomènes majeurs : l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité, la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires, l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion.

L'enchevêtrement s'illustre principalement par l'alternance et le recouvrement des situations de travail, de recherche d'emploi, de travail en dehors de l'enseignement ou du système scolaire québécois, de double emploi et de double inscription sociale (travail et études, double statut d'emploi), etc.

Le changement est un phénomène dominant chez les jeunes, en particulier à cause de leur statut précaire. Il se manifeste concrètement par les changements fréquents de milieux et de conditions de travail : changements de degrés d'enseignement, de tâches, de disciplines d'enseignement, d'écoles et de commissions scolaires, surtout dans les premières années d'enseignement. Ces changements s'expliquent surtout par les règles d'attribution des contrats à temps partiel et les pratiques d'affectation et de répartition des tâches qui donnent la priorité aux enseignants ayant plus d'ancienneté au détriment des plus jeunes. Ces derniers sont alors sujets à des phénomènes de supplantation et se voient souvent attribuer ce qu'ils appellent des « restants de tâche », des « queues de tâche », des « fonds de tâche », etc. Ainsi, leur tâche est souvent éclatée et parfois en dehors du champ d'enseignement pour lequel ils ont une qualification, ce qui alourdit leur travail, considérant par ailleurs qu'ils doivent souvent repartir de zéro et s'adapter d'une fois à l'autre à une nouvelle tâche et au milieu physique et humain.

La discontinuité, à la fois temporelle et situationnelle, se révèle par les délais d'attente plus ou moins longs entre la sortie des études et le premier emploi, et surtout le premier contrat, par le changement de tâches et de conditions d'affectation en général, par l'occupation de postes contractuels successifs entrecoupés par des périodes d'attente et des situations de suppléance occasionnelle, de chômage, de recherche d'emploi, d'études, d'occupation d'emploi d'appoint, d'inactivité, etc. Il va sans dire que cette discontinuité temporelle et situationnelle entraîne une discontinuité pédagogique, ralentit le processus d'apprentissage du métier et retarde l'étape de la « consolidation » (Nault, 1993; Huberman, 1989) chez les enseignants novices.

L'allongement et la perte de sens du processus d'insertion, c'est-à-dire qu'on constate au fond que l'insertion cesse d'être une phase d'entrée dans la profession enseignante pour devenir une sorte d'état professionnel dont la durée est souvent indéterminée ou du moins, dans la vaste majorité des cas, très longue : par exemple, occupation d'un emploi à temps partiel pendant plusieurs années, avec réembauche d'année en année, soit par priorité de compétence ou de façon arbitraire avant 1990, soit par droit de rappel basé sur l'ancienneté à partir des années 1990 à la suite de l'introduction de la liste de rappel. Progressivement, des enseignants à statut précaire accumulent ancienneté et expérience et finissent ainsi par se faire une place au sein de leur commission scolaire, sans nécessairement être insérés sur le plan légal (permanence).

La mouvance des limites initiales et finales des trajectoires s'illustre par la diversité des modalités d'entrée dans la profession (pendant ou à la fin des études, par suppléances ou par contrat, retour aux études, etc.), par les difficultés de compléter le stage probatoire et d'obtenir une autorisation personnelle permanente d'enseigner (brevet) à l'intérieur des cinq années suivant la fin des études et l'obtention du

permis temporaire d'enseigner³ et, enfin, par les difficultés, voire l'impossibilité, d'obtenir un contrat à temps plein dans le réseau scolaire québécois. Bref, il n'apparaît pas de critères fiables et universels permettant de fixer le moment de début et de fin de l'insertion. On réalise en effet que les critères traditionnels (fin des études, recherche d'emploi, emploi stable, correspondance formation-emploi) servant habituellement de marqueurs temporels et situationnels pour définir objectivement le début et la fin du processus d'insertion professionnelle sont difficilement applicables aux trajectoires individuelles réelles des enseignants interviewés. L'insertion s'avère être plutôt un processus « ouvert » en amont et en aval, dont on ne peut fixer à priori et pour tout le monde ni le moment de début et de fin, ni la durée.

Tous ces phénomènes témoignent de l'impossibilité de représenter les trajectoires réelles des jeunes enseignants à partir d'un modèle unique et linéaire d'insertion, qui présenterait toujours les mêmes traits (limites claires, phases, étapes, évolution orientée, etc.). Par ailleurs, l'éclatement même des trajectoires, leur mouance et leur discontinuité, l'absence de modèle uniforme, la variété des situations d'insertion, tout cela exprime au fond les transformations profondes qui ont affecté le marché du travail et la profession enseignante au Québec à l'aube des années 1980 (Lessard et Tardif, 1996; Lessard, Perron et Bélanger, 1991). Alors que dans les décennies précédentes les nouveaux enseignants pouvaient s'insérer dans leur métier selon un processus relativement connu et linéaire (formation, recherche d'emploi, obtention d'un emploi à temps plein, probation, brevet d'enseignement, emploi permanent), les nouvelles générations d'enseignants des années 1980 et 1990 sont confrontées à l'effondrement de ce modèle d'insertion. En s'engageant dans l'enseignement, elles entrent en quelque sorte dans un long labyrinthe professionnel dont les méandres sont autant de défis pour elles.

Non-linéarité mais amélioration progressive au fil du temps

Le fait que les trajectoires ne soient pas linéaires n'implique pas forcément l'absence de progression et d'amélioration dans le statut, les conditions de travail et les liens d'emploi. À ce sujet, la présente recherche montre qu'il y a une amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps. Cette amélioration progressive suit *grosso modo* la trame suivante :

- Période d'attente avant le premier contrat.
- Suppléances dans différentes écoles du système scolaire québécois, accompagnées parfois d'emplois de transition en dehors des milieux scolaires ou dans d'autres provinces canadiennes.

3. Au Québec, avant l'introduction des nouveaux programmes de formation des enseignants en 1994, la voie normale d'accès à la pratique de l'enseignement au primaire et au secondaire depuis la fin des années 1960 est celle d'une formation certifiante suivie de la délivrance d'un permis temporaire d'enseigner, puis du brevet d'enseignement après réussite d'un stage probatoire de deux ans. Le permis temporaire d'enseigner est d'une validité de 5 ans et il donne droit à son détenteur d'enseigner dans un établissement scolaire reconnu (par le MEQ) durant deux années complètes d'enseignement (2 x 180 jours) en guise de stage probatoire (avec évaluation à des fins de certification) avant d'obtenir un brevet d'enseignement. Avec les nouveaux programmes de formation des enseignants (formation de quatre ans au lieu de trois ans comme avant), le brevet d'enseignement sera délivré à la personne qui satisfait à la seule condition d'avoir achevé avec succès un programme de formation à l'enseignement reconnu par le MEQ (Conseil supérieur de l'Éducation, 1997).

- Passage de la suppléance occasionnelle à la situation de travail avec contrat.
- Premiers contrats généralement de très courte durée, avec une tâche réduite en termes de pourcentage d'une pleine tâche éducative annuelle.
- Puis, progressivement, embauches dans des contrats à temps partiel de plus en plus substantiels et travail à longueur de l'année scolaire.
- Enfin, possibilité croissante d'obtenir un contrat à temps plein dans sa commission scolaire, après un laps de temps plus ou moins long de travail à statut précaire.

Cette trame – dégagée par induction des analyses de cas – ne correspond pas à une suite d'étapes naturelles ou logiques emboîtées les unes dans les autres. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un modèle d'insertion, car tous les enseignants ne suivent pas forcément cette trame. Certains d'entre eux commencent par une étape plutôt qu'une autre, d'autres connaissent des hauts et des bas ou encore restent cantonnés à certains statuts et n'obtiennent pas de contrats à temps plein et, enfin, certains ne se rendent jamais à la fin.

L'historicité des trajectoires

Les analyses de cas montrent que les trajectoires temporelles sont aussi porteuses, à travers l'investissement et l'action des acteurs, d'une historicité, c'est-à-dire de la structuration continue du présent à partir des actions et des événements passés. S'engager dans un processus d'insertion, c'est donc s'engager dans une histoire – celle des acteurs, de leurs projets et parcours – où les actions, les événements, les positions professionnelles occupées, les décisions, les stratégies, les chances et les opportunités finissent peu à peu par compter, par laisser des traces, par s'additionner, par créer un passé qui conditionne d'une certaine façon le présent professionnel. Selon nos données, cette historicité des trajectoires d'insertion se révèle à travers trois ordres de phénomènes : propriété cumulative des actions et situations d'insertion, historicité objective, construction subjective du sens de leur insertion et de leurs trajectoires.

Propriété cumulative des actions et situations d'insertion

Les jeunes enseignants ne sont pas et ne restent pas passifs au regard de leur insertion sur le marché du travail; au contraire, ils posent des actes, mobilisent des ressources tant cognitives, symboliques, pratiques que relationnelles, prennent des décisions, s'engagent dans des projets, des initiatives, des démarches, etc. Bref, ils s'investissent dans leur projet professionnel et agissent. De ce point de vue, leurs trajectoires d'insertion dépendent, à chaque moment, de leurs actions passées : ce qu'ils peuvent faire et espérer aujourd'hui dépend largement de ce qu'ils ont fait et réalisé auparavant. À cet égard, on pourrait parler ici d'une certaine propriété cumulative des actions et situations d'insertion. Par exemple, lorsqu'un jeune enseignant, après avoir envoyé des *curriculum vitae* un peu au hasard, parvient à se faire un « contact » dans une commission scolaire ou une école, ce contact fait désormais partie de l'historique de sa trajectoire : il peut prendre appui sur cet investissement pour

tenter d'autres actions et trouver d'autres opportunités. Bien d'autres initiatives stratégiques s'inscrivent aussi dans l'historique des trajectoires individuelles de jeunes interviewés, par exemple faire du bénévolat dans les écoles, faire preuve d'une grande disponibilité et implication active dans les écoles, accepter des tâches de défis et des tâches résiduelles souvent difficiles, identifier les acteurs importants dans sa commission scolaire ou son école et s'en faire des alliés, etc. Bref, ce que font les acteurs n'est pas inutile mais dessine progressivement, à travers le temps, une trame où les actions et initiatives passées constituent des jalons vers l'atteinte d'un but professionnel. Autrement dit, les trajectoires sont orientées historiquement par les actions passées des acteurs.

Historicité objective

L'historicité des trajectoires est aussi en quelque sorte objective, dans la mesure où celles-ci se déroulent dans un contexte socio-institutionnel qui enregistre leur existence et leurs traces sous la forme de documents, de contrats, de rapports d'évaluation, de bonification du salaire, de noms inscrits sur des listes, etc. La fameuse liste de rappel est le meilleur exemple de cette objectivité historique : avec le temps, les efforts et la patience, des enseignants y voient leur nom inscrit, gagnant ainsi le droit à une existence historique officielle attestée par le principe d'ancienneté. Ce principe montre justement que l'histoire compte : le fait d'être là avant détermine les possibilités du présent et du futur.

Construction subjective du sens de leur insertion et de leurs trajectoires

Enfin, l'historicité des trajectoires renvoie aux interprétations que les acteurs édifient à propos de leur situation passée et actuelle. Leur cheminement n'est pas qu'une suite d'actions et d'événements professionnels, mais relève, de leur part, d'une interprétation constante de ce qu'ils ont réalisé auparavant, de l'étape où, à leurs yeux, ils sont rendus et de ce qu'ils espèrent obtenir par la suite.

Nos données d'entrevues font ressortir cette dimension subjective et interprétative de l'insertion et des trajectoires. Elles montrent que pour les jeunes enseignants les notions de précarité, de stabilité et de sécurité d'emploi ne renvoient pas uniquement, ni même principalement, à des critères objectifs d'emploi, mais à des interprétations de leur situation présente et passée et à leur anticipation de l'avenir. Par exemple, de jeunes enseignants donnent un poids relatif à la stabilité et la sécurité d'emploi liées à leur statut régulier tant et aussi longtemps qu'ils n'ont pas acquis la permanence et qu'ils anticipent des excédents d'effectifs qui peuvent leur occasionner une mise à pied. Dans un autre sens, à partir des règles d'embauche fondées sur le droit de rappel par ancienneté, des enseignants bien positionnés nourrissent un sentiment de stabilité et de sécurité professionnelle en dépit de leur statut précaire. De façon globale, les analyses effectuées montrent que la précarité comporte des coûts existentiels et identitaires importants, mais que certaines situations et interprétations de jeunes enseignants constituent une ressource de survie et jouent un rôle compensateur permettant de se stabiliser dans des itinéraires pourtant instables et cahoteux : régularité du travail et continuité du revenu, contrats substantiels,

bonne position sur la liste de rappel par ancienneté, équité, tâche confortable, valorisation par la direction d'école et intégration dans l'équipe-école, sentiment de progression, optimisme pour l'avenir, etc. Une étude récente (Trottier *et al.*, 1997) sur les représentations de l'insertion chez les diplômés universitaires montre d'ailleurs que la stabilité n'est pas uniquement liée à l'emploi occupé, mais aussi à l'«employabilité» de l'acteur qui lui permet de se maintenir sur le marché du travail malgré l'occupation des emplois à durée déterminée.

Les jeunes enseignants construisent donc constamment des interprétations qui leur permettent de donner du sens à leur insertion, à leur situation et à ce qu'ils font au fur et à mesure qu'ils le font. De ce fait, il est évident que le déploiement des trajectoires ne relève pas des procédés du roman classique, avec un début, un milieu et une fin précise. C'est plutôt un véritable *work in progress* ou, en d'autres termes, une «histoire ouverte» où l'action et la subjectivité des acteurs contribuent constamment à définir l'avenir au contact même des situations qui risquent de le défaire ou, du moins, de le rendre improbable ou imprévisible.

Conclusion

Abordées sous un angle temporel, l'insertion professionnelle et les trajectoires de jeunes enseignants se caractérisent par trois phénomènes majeurs : la non-linéarité, l'amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps et enfin l'historicité. Ces phénomènes, tels que nous les avons décrits, témoignent de l'absence d'un modèle d'insertion unique, de la construction quotidienne des trajectoires et du caractère «ouvert» et «graduel» du processus d'insertion. Ils rendent compte également de la complexité des trajectoires, ces dernières ayant à la fois une existence objective et un sens subjectif lié au vécu et à l'interprétation de l'acteur.

Les résultats de cette recherche invitent non seulement à relativiser et à redéfinir les notions de précarité, de stabilité, de sécurité d'emploi et d'insertion, mais aussi à tenir compte dorénavant de sa double face, l'une objective et l'autre subjective. Ils invitent également à renoncer, de façon critique, à plaquer sur les itinéraires d'insertion des modèles à priori, en privilégiant l'étude fine des trajectoires réelles, pour essayer d'en reconstituer les dispositifs internes et les modalités concrètes de déploiement effectif. Enfin, ils proposent de comprendre les trajectoires comme le produit d'une histoire, dont le chercheur doit recueillir le récit et les traces, en situant l'ensemble des événements dans la narration qu'en donnent les acteurs. Parallèlement, ce récit des acteurs et leurs trajectoires doivent être mis en relief au sein même du contexte dans lequel les premiers sont engagés.

La fin des années 1990 semble amorcer une reprise vigoureuse du recrutement des enseignants au Québec après environ vingt ans de blocage. D'ailleurs, d'ici à 2004 on estime que 55% des membres du corps enseignant québécois quitteront l'enseignement pour prendre leur retraite ou pour d'autres raisons (CMEC, 1998). Cela devrait créer des ouvertures de postes, certes, mais il ne faut pas perdre de vue le déséquilibre qui existe déjà entre la réserve d'enseignants en attente d'un poste

régulier (qui continue de s'accroître avec la production d'année en année de nouveaux diplômés) et les besoins réels de recrutement. Cela laisse penser que seulement quelques enseignants auront un accès direct à un poste régulier à la fin de leurs études, alors que des milliers d'autres jeunes diplômés connaîtront une insertion difficile pour quelques années encore, surtout si l'on tient compte de la chute constante des effectifs scolaires. Par ailleurs, il faut considérer que le renouvellement actuel du corps enseignant se déroule dans un nouveau contexte social, scolaire et organisationnel qui pourra redessiner le paysage de l'emploi, de l'embauche et de la carrière en enseignement au cours des prochaines années. Il est question notamment de la fusion des commissions scolaires, de la décentralisation du réseau scolaire et de l'accroissement du pouvoir donné aux établissements locaux, de la réorganisation du travail et du temps partagé, du gel d'avancement d'échelon salarial, de la professionnalisation, de la transformation du syndicalisme, de la délivrance du brevet d'enseignement directement à la fin des études, etc. On peut donc s'interroger sur l'impact de ces phénomènes sur l'insertion des enseignants, sur les enseignants à statut précaire et les nouveaux diplômés. Par exemple, au sujet de l'autonomie des établissements, selon une logique de marché basée sur la concurrence entre les écoles, ne risque-t-on pas d'engendrer une compétitivité accrue entre les jeunes enseignants pour obtenir un emploi dans « une bonne école » ? Dans le même sens, cette autonomie des établissements peut-elle provoquer un retour à l'arbitraire dans les pratiques d'embauche des établissements scolaires ? Ces questions et bien d'autres vont mériter un examen sérieux dans un proche avenir, car c'est justement ce qui est en train de se produire aux États-Unis, selon l'analyse de Darling-Hammond et Sclan (1996).

Références bibliographiques

- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Examen des pratiques d'emploi du personnel à statut précaire dans l'enseignement au secteur des jeunes (préscolaire, primaire, secondaire)*. Québec, CEQ, 84 p.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (1998). *Renforcement du rôle des enseignants*. Ottawa, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1986). *Bilan du secteur de l'éducation (volet 3) : Les besoins de diplômés en éducation*. Québec, Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, 107 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec, CSE.

- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1981). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris, Seuil.
- DAIGNAULT, L. (1990). *Le processus de «warming up»*, Thèse de doctorat. Québec, Université Laval.
- DARLING-HAMMOND, L. et SCLAN, E. M. (1996). Who teaches and why. Dilemmas of building a profession for twenty-first century schools. Dans J. Sikula, *Handbook of Research on Teacher Education*, 2^e éd. New York, Macmillan, p. 67-101.
- DIAMBOMBA, M. (1995). La problématique de l'insertion professionnelle dans les théories économiques. Dans C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba, *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 45-71.
- DUPAQUIER, M., FOURCADE, B., GADREY, N., PAUL, J.-J. et ROSE, J. (1986). L'insertion professionnelle. Dans L. Tanguy (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi: un état de recherche en France*. Paris, La Documentation française, p. 35-88.
- GAMBETTA, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education. Studies in Rationality and Social Change*. Cambridge, University Press.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé, 339 p.
- HUBERMAN, A. M. et MILES, B. M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes* (trad. C. De Backer et V. Lamongie). Bruxelles, De Boeck, 480 p.
- KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. (vol. 5). Beverly Hills/London, Sage Publications, 191 p.
- 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*. Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 89-118.
- LEMIEUX, A. (dir.) (1992). *L'organisation de l'éducation au Québec. Structure et fonctionnement*. Ottawa, Éditions Agence d'Arc, 446 p.
- LEPAGE, J.-M. (1987). *Les chômages*. Paris, Éditions Eska.
- LESSARD, C., PERRON, M. et BÉLANGER, P. W. (dir.) (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec, IQRC, 241 p.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal, Éditions Agence d'Arc, 180 p.

- LESSARD, C. et TARDIF, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990: Histoire, structures, système*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 323 p.
- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal, 328 p.
- PAUL, J.-J. (1989). *La relation formation-emploi: un défi pour l'économie*. Paris, Economica.
- TROTTIER, C. (1995). Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. Dans C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 15-39.
- TROTTIER, C., LAFORCE, L. et CLOUTIER, R. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. *Formation Emploi* (numéro spécial Enseignement supérieur et trajectoires étudiantes), *LVIII*, 61-78.
- VINCENS, J. (1981). Problématique générale de l'insertion professionnelle. Dans *Actes du colloque sur l'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires*. Toulouse, Centre d'études juridiques et économiques de l'emploi.
- VINCENS, J. (1989). Réflexion sur l'insertion dans la vie active. Dans *Actes du colloque sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement postsecondaire au Maghreb*. Toulouse, Centre d'études juridiques et économiques de l'emploi.