

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR
CAROLINE DÉSORMEAU

LE VÉCU DE SUPPLÉANTS OCCASIONNELS EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
AU QUÉBEC

AVRIL 2009

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Remerciements

L'aboutissement de cette recherche n'aurait pu voir le jour sans l'appui ni les conseils de plusieurs partenaires. J'adresse alors toute ma gratitude aux gens nommés ci-dessous.

D'abord, à ma directrice Madame Christine Lebel et à ma codirectrice Madame Annie Presseau pour m'avoir encouragée et encadrée dans le développement de mes connaissances et de mes compétences.

À mes quatre participants volontaires qui ont accepté de partager leur vécu pour le bien de la science et de la profession enseignante.

Aux membres du Comité d'études de cycles supérieurs en éducation (CECSE¹), Mesdames Liliane Portelance, Noëlle Sorin, Sonia Forrest et Katya Pelletier qui ont bien voulu faire une première évaluation afin de me suggérer différentes perspectives pour mieux développer mon sujet.

À Monsieur François Guillemette et à Monsieur Stéphane Martineau, évaluateurs officiels de ce travail, pour avoir pris le temps de jeter un dernier regard professionnel sur ce travail.

À Monsieur Raymond Leblanc, professeur à l'Université d'Ottawa, qui a eu la générosité de m'accorder du temps pour mieux me guider dans le développement de la méthodologie de recherche.

À Madame Geneviève Poulin et à Madame Émilie Guillemette pour leur collaboration à la validation de mes canevas d'entretien.

Finalement, aux membres de ma famille dont Bruno et Alexandra qui m'ont offert la liberté de m'engager dans ce processus et à Marjorie qui voulait tant pour moi.

Mille mercis!
Caroline Désormeau

¹ Maintenant, le Comité du programme de cycles supérieurs en éducation (CPCSE)

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	II
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	V
<i>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES</i>	VI
<i>INTRODUCTION</i>	1
CHAPITRE I	4
PROBLÉMATIQUE	4
<i>1.1 LE CONTEXTE</i>	4
<i>1.2 LE PROBLÈME : UN MANQUE DE SOUTIEN PROFESSIONNEL</i>	7
<i>1.3 LES INCIDENCES</i>	12
<i>1.4 LA QUESTION GÉNÉRALE</i>	14
<i>1.5 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE</i>	15
<i>1.5.1 Sur le plan social</i>	15
<i>1.5.2 Sur le plan scientifique</i>	17
CHAPITRE II.....	18
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	18
<i>2.1 LE SUPPLÉANT OCCASIONNEL</i>	18
<i>2.2 LA PRÉCARITÉ</i>	22
<i>2.2.1 La précarité de l'emploi</i>	24
<i>2.2.2 La précarité du travail</i>	26
<i>2.2.2.1 Homo oeconomicus</i>	28
<i>2.2.2.2 Homo sociologicus</i>	29
<i>2.2.2.3 Homo faber</i>	31
<i>OBJECTIFS SPÉCIFIQUES</i>	45
CHAPITRE III	47
MÉTHODOLOGIE.....	47
<i>3.1 LE TYPE DE RECHERCHE</i>	47
<i>3.2 LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS</i>	50
<i>3.3 LES MODALITÉS POUR LA COLLECTE DE DONNÉES</i>	55

3.3.1 <i>Le recrutement des participants</i>	55
3.3.2 <i>Le choix de la méthode de collecte de données</i>	55
3.3.3 <i>Les précautions particulières</i>	59
3.4 LE PROCESSUS D'ANALYSE ET DE PRÉSENTATION DES DONNÉES	63
3.5 LES ASPECTS DÉONTOLOGIQUES ET ÉTHIQUES	67
CHAPITRE IV	69
ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	69
4.1 EXPÉRIENCE DE LA SUPPLÉANCE OCCASIONNELLE CHEZ PIERRE	70
4.1.1 <i>La précarité d'emploi</i>	70
4.1.2 <i>La précarité du travail</i>	75
4.1.3 <i>Le vécu de la suppléance occasionnelle au primaire chez Pierre</i>	87
4.2 EXPÉRIENCE DE LA SUPPLÉANCE OCCASIONNELLE CHEZ NOËLLA	88
4.2.1 <i>La précarité d'emploi</i>	88
4.2.2 <i>La précarité du travail</i>	93
4.2.3 <i>Le vécu de la suppléance occasionnelle au primaire chez Noëlla</i>	108
4.3 L'EXPÉRIENCE DE LA SUPPLÉANCE OCCASIONNELLE CHEZ ÉMILIE	108
4.3.1 <i>La précarité d'emploi</i>	109
4.3.2 <i>La précarité du travail</i>	117
4.3.3 <i>Le vécu de la suppléance occasionnelle au primaire chez Émilie</i>	132
4.4 COMPARAISON DES CAS DES TROIS PARTICIPANTS	133
4.5 PRINCIPAUX CONSTATS QUI ÉMERGENT QUANT AU VÉCU DE L'EXPÉRIENCE DE SUPPLÉANCE OCCASIONNELLE D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE	135
CHAPITRE V	136
DISCUSSION	136
CONCLUSION	150
RÉFÉRENCES	155
APPENDICE A	162
Base salariale	162
APPENDICE B	163
Schémas d'entretien.....	163
APPENDICE C	175
Lettre et formulaire de consentement.....	175
APPENDICE D	177
Profil d'Émilie	177

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les caractéristiques des participants.....	54
Tableau 2 : Les critères de rigueur méthodologiques.....	66
Tableau 3 : La précarité d'emploi chez Pierre.....	74
Tableau 4 : La précarité du travail chez Pierre.....	86
Tableau 5 : La précarité d'emploi chez Noëlla.....	93
Tableau 6 : La précarité du travail chez Noëlla.....	107
Tableau 7 : La précarité d'emploi chez Émilie.....	116
Tableau 8 : La précarité du travail chez Émilie.....	131
Tableau 9 : La comparaison des participants.....	134
Tableau 10 : La base salariale pour un suppléant occasionnel.....	162

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

Prof.	professeur (enseignant au primaire)
Édu.	Éducation physique
BEPEP	baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
COFPE	Comité d'orientation et de formation du personnel enseignant
CPNCF	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
FCE	Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
RAIE	Réseau d'accompagnement sur Internet
SPA	Service d'accompagnement spécialisé
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Depuis de nombreux siècles, toute société qui veut se démarquer a fortement besoin d'être instruite. Ainsi, il lui faudra un système d'éducation et de formation solide. Pour réaliser cela, les enseignants sont parmi les principaux partenaires indispensables à une organisation de qualité puisque ce sont eux qui gravitent autour de l'objet de travail; l'élève. Grâce à leur préparation de cours, leur gestion de classe, leur accessibilité à de la formation continue et à leur stabilité d'emploi, les enseignants peuvent fournir un environnement stimulant pour les élèves. Ainsi, ils leur permettent de développer des compétences propres à l'apprentissage et à leur développement personnel et social. Cependant, à quelques occasions, l'enseignant régulier ou celui à contrat déterminé se voit dans l'impossibilité d'assister sa clientèle. Les causes de son absence peuvent être variées, par exemple : maladie, formation, deuil, etc. Afin de ne pas brimer les élèves au cours de leurs apprentissages, les directions des écoles primaires et secondaires du secteur des jeunes du Québec ont l'obligation de faire appel à des suppléants. Des mesures de sélection et d'engagement, dans ces conditions dites « occasionnelles », existent et font l'objet d'un accord entre l'employeur et la partie syndicale. À prime abord, les directions ne doivent, en principe, sélectionner que des enseignants légalement qualifiés. Parmi cette banque d'enseignants qualifiés, les directions ont « droit de gérance », c'est-à-dire qu'elles peuvent choisir leurs suppléants sur des bases aléatoires, sans contraintes administratives. Ces enseignants se retrouvent donc à la merci du marché, sans stabilité professionnelle. Cette recherche s'intéresse à comprendre le vécu

de ces professionnels de l'éducation et à cerner comment la précarité peut influencer ce même vécu.

Cette étude est divisée en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous commençons par faire état de la perception du statut de l'enseignant. Par la suite, notre regard se pose sur l'apparition du phénomène de la précarité sur le marché du travail des enseignants. Appuyée par des études s'intéressant au phénomène (Lessard et Tardif, 2003; Mukamurera, 1998 et Nault, 2005), nous y entrevoyons des incidences. Puis, au terme de ce chapitre, nous exposons notre question générale de recherche.

Le deuxième chapitre qui suit, recense des écrits concernant les concepts connexes à notre sujet. C'est ainsi que les concepts tels que le statut de suppléant occasionnel, la précarité, l'identité professionnelle et celui du travail enseignant prennent part dans la présente étude. La divulgation des objectifs spécifiques se retrouve à la toute fin du chapitre.

Le troisième chapitre nous permet d'exposer la méthodologie de la recherche. Les choix d'avoir entamé une recherche de type qualitative, auprès de 3 participants avec certaines modalités de collecte de données ainsi que les modes de traitement et d'analyse y sont expliqués.

Le quatrième chapitre expose, le plus fidèlement possible, le point de vue des participants et offre, par la suite, une idée d'ensemble de leur vécu. Le cinquième chapitre nous convoque à une discussion des résultats présentés au chapitre précédent.

Enfin, nous concluons cette étude en résumant ses principaux résultats, en reconnaissant ses limites et ses apports sur les plans scientifique et sociologique et en soulevant quelques pistes de réflexion.

CHAPITRE I

Problématique

1.1 Le contexte

Lorsqu'on se représente un enseignant du secteur des jeunes de la formation générale (préscolaire, primaire et secondaire), au Québec, depuis une quarantaine d'année, on s'imagine une personne scolarisée avec une certaine reconnaissance sociale, une sécurité d'emploi, soutenue par une centrale syndicale et bénéficiant d'avantages sociaux (participation à une assurance groupe, rémunération de congés de maladies, parentaux, de mortalité, de forces majeures, etc.). Il se retrouve responsable² d'un ou plusieurs groupes d'élèves, dans un horaire de cinq jours par semaine, 180 jours par année. Ainsi, il jouit d'un sentiment d'appartenance à son équipe-école et à ses élèves et, profite de ressources pédagogiques déployées par son employeur.

Bien que la situation précédente soit vraie pour une bonne proportion d'enseignants, Lessard et Tardif (1996) stipulent que, depuis le début des années 80, plusieurs enseignants ont eu à composer, ou composent toujours, avec des conditions de travail précaire. C'est en effet, au pourtour des années 1980, que la réalité de la précarité de l'emploi a pris de l'expansion dans le monde de l'enseignement. Ce sont en partie les

² Responsable dans le sens énoncé par la Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3, section II du chapitre II, art.22.

changements démographiques et budgétaires qui seraient à l'origine de cette situation. Lessard et Tardif (1996) profitent de l'étude sur *les besoins de recrutement de personnel enseignant par les commissions scolaires de 1989 à 2011* de Bousquet (1990) pour mettre en évidence ce phénomène. Bousquet démontre que les effectifs enseignants à statut d'emploi à temps plein chutent entre les années 1981-82 à 1988-89 au profit de la précarité. Plus concrètement, il évalue que les effectifs d'enseignants à temps plein ont passé de 68 308 à 59 685, soit une baisse du personnel enseignant de 8 623. Pour la même période, les effectifs d'enseignants à temps partiel ont augmenté passant de 1 935 à 6 997, soit un accroissement de 5 062 enseignants à statut précaire. Mukamurera (1998) et Mukamurera, Gingras (2005) expliquent que la précarité, en enseignement, se présente sous forme de contrats à temps partiel, à la leçon, à taux horaire ou sans égard de contrat : sur appels sporadiques. Cette dernière réalité est reconnue comme étant de la suppléance occasionnelle. Les statistiques de Ouellette (2001) dans Mukamurera et Gingras (2005) ont répertorié 38 % d'enseignants à statut précaire. Parmi ces précaires, 18 750 individus représentent les suppléants occasionnels³ œuvrant à travers le réseau des commissions scolaires francophones et anglophones du secteur des jeunes de la formation générale (Ouellette, 2001).

Depuis un certain temps, des recherches notamment en sciences de l'éducation physique (Spallanzani, Brunelle et Binet, 1986) et en insertion professionnelle d'enseignants du secondaire (Mukamurera, 1998, 2005; Mukamurera et Gingras, 2005)

de même que des consultations (Centrale des enseignants du Québec (CEQ)⁴, 1988; Comité d'orientation de formation du personnel enseignant (COFPE), 2002; Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (FCE), 1993; ministère de l'Éducation⁵ (MEQ), 2003) ont examiné de manière plus précise la tâche des enseignants suppléants. À cet égard, en raison de l'absence occasionnelle d'un enseignant régulier⁶ ou à contrat déterminé, un enseignant suppléant se voit confier la responsabilité de prendre en charge des élèves qui seraient, autrement, privés de service. Le suppléant peut être convoqué à l'avance ou le matin même de l'absence pour une tâche représentant une période, une demie journée, une ou plusieurs journées complètes jusqu'à concurrence de 20 journées consécutives pour une même tâche. Ainsi, la CEQ (1988) et Mukamurera (1998, 2005) expliquent que dans son quotidien, le suppléant occasionnel peut rencontrer plusieurs variables avec lesquelles il devra composer dans une même journée. Ces variables, qui inévitablement mettent à défi le suppléant⁷, se présentent comme suit : l'enseignant remplacé, l'année d'enseignement, la matière à enseigner, la gestion de la classe et d'élèves à cas particuliers, l'équipe-école, la culture spécifique de l'école et le style de direction. Dans certaines écoles, on s'attend à ce que le suppléant respecte la planification prévue et à ce qu'il suive la routine de classe et de l'école. En contre partie, il n'a pas le temps de planifier ses interventions pédagogiques. Par conséquent, le suppléant doit accepter de travailler dans l'ombre de l'enseignant absent et démontrer une grande flexibilité. Dans d'autres écoles, le travail de l'enseignant suppléant est plutôt perçu

³ Toute personne, sauf un enseignant régulier, qui remplace un enseignant absent, art. 1-1.42 de l'entente provinciale entre le CPNCF et la CEQ, 2000-2002, p.6.

⁴ Ancienne centrale syndicale des enseignants du Québec devenue la Centrale syndicale du Québec (CSQ).

⁵ Ancien nom du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

comme étant une tâche de gardiennage où les compétences en gestion de classe doivent ressortir (FCE, 1993; Mukamurera, 1998, 2005). Quoiqu'il en soit, plusieurs s'entendent pour dire que la tâche en suppléance est lourde, complexe et parfois même plus ou moins définie (CEQ, 1988; COFPE, 2002; Lessard et Tardif, 2003; Mukamurera, 1998).

1.2 Le problème : un manque de soutien professionnel

À travers la situation de travail des suppléants occasionnels, les écrits (CEQ, 1988; COFPE, 2002; FCE, 1993 ; Mukamurera, 1998, 2005; Mukamurera et Gingras, 2005; Spallanzani et al., 1986) ont révélé que ceux-ci sont soumis à des conditions particulières et qu'ils profitent de très peu de soutien professionnel dont peut se doter un enseignant régulier. Mukamurera (1998, 2005), Mukamurera et Gingras (2005) et Spallanzani et al. (1986) font d'ailleurs remarquer que les suppléants occasionnels ont à confronter le manque de soutien de façon plus intense que l'ensemble des enseignants à statut précaire.

L'un des principaux besoins de soutien professionnel a trait au soutien pédagogique. Les ouvrages scientifiques consultés (Baillauquès 1999; Chouinard, 1999; Nault, 2005) qui font état de conditions pédagogiques particulières, abordent quasi systématiquement l'objet en contexte d'insertion professionnelle⁸. Étant donné que ce contexte rejoint certaines de nos préoccupations (des suppléants occasionnels qui sont d'abord des enseignants et qui peuvent être débutants), nous nous permettons d'y

⁶ En l'occurrence, tout enseignant engagé par contrat annuel renouvelable tacitement (Entente provinciale, 2000-2002, p.4).

⁷ Renvoie au statut de suppléant occasionnel et est utilisé dans le but d'alléger le texte.

emprunter quelques éléments propices pour décrire ce que peuvent vivre des suppléants occasionnels.

D'abord, en faisant référence à la méta-analyse portant sur les facteurs qui influencent l'apprentissage en contexte scolaire de Wang, Haertel et Walberg (1993), Chouinard (1999) confirme que la gestion de classe est une des variables qui influe le plus sur la réussite scolaire. En empruntant à Doyle (1986), Chouinard (1999, p.497) définit la gestion de classe comme étant « (...) l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage ». En parallèle, la FCSQ (2004) reconnaît que, de tout temps, les élèves ont eu des comportements plus dissipés avec des «enseignants suppléants» qui n'ont pas l'expérience d'un enseignant de carrière et qui ne connaissent pas leurs élèves. Par ailleurs, dans un contexte scolaire semblable à celui du Québec, une recherche américaine (Friedman, 1983, dans Tannenbaum, 2000) soutient que 10 % de leurs classes sont occupées, chaque jour, par des suppléants occasionnels. Une autre étude (Billman, 1994 dans Johnson, 2000) rapporte que pendant ses douze premières années de scolarisation, un élève profitera des services d'un suppléant occasionnel à raison de 5 mois au total. La présence d'un suppléant occasionnel nous apparaît assez signifiante. On peut s'inquiéter de l'impact de la suppléance occasionnelle sur la réussite éducative et scolaire des élèves. Il est alors justifié de souhaiter que les suppléants occasionnels soient habilités à bien contrôler la gestion de classe. Cependant,

⁸ Selon Legendre (1993), l'insertion professionnelle est le « premier processus d'intégration dans un emploi ». (p.725)

Chouinard (1999) déclare que la gestion de classe est un défi de taille pour un enseignant débutant. Kagan (1992) ainsi qu'Archambault et Chouinard (1996), cités dans Chouinard (1999, p. 502), expliquent que les enseignants débutants, centrés sur eux-mêmes, n'ont pas toujours les habiletés nécessaires pour

« (...) gérer les événements et les comprendre, interpréter le rôle des stratégies d'enseignement et du matériel utilisé dans l'apparition des problèmes, formuler des hypothèses sur les causes des comportements inadéquats et pouvoir suggérer des solutions adéquates».

Ce constat a amené les commissions scolaires à proposer des mesures permettant un soutien pédagogique aux enseignants débutants telles que le mentorat, le portfolio, le projet personnel, la démarche réflexive, etc. (Chouinard, 1999). Toutefois, il appert que les mesures de soutien ne sont accessibles aux enseignants que s'ils ont un lien d'emploi, tel un contrat avec les commissions scolaires⁹, ce qui n'est précisément pas le cas des suppléants occasionnels. En fait, les démarches que nous avons faites pour identifier les mesures de soutien accessibles aux suppléants occasionnels, nous ont plutôt démontré qu'elles sont très rares. Plus précisément, il existe un logiciel (Commission scolaire de la Capitale, 2003) « *Je remplace avec classe* » dans lequel un suppléant retrouve des stratégies pédagogiques et des suggestions d'intervention pour une gestion de classe efficace. Confirmé lors d'un entretien téléphonique, Lorraine Lamoureux (directrice de la gestion des ressources humaines de la Commission scolaire de Laval) mentionne que les suppléants occasionnels de sa commission scolaire profitent d'une trousse d'accueil, d'un atelier de formation et qu'ils disposent d'un service personnalisé d'accompagnement

⁹ Sans être mentionnée explicitement, cette idée semble véhiculer par plusieurs auteurs qui traitent de cette question tels ceux du collectif de Héту. Lavoie et Baillauquès (1999), l'avis du COFPE (2002) et au Colloque : Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : « Passons à l'action ! » (2004).

(SPA) ainsi que d'un forum de discussion et de soutien (RAIE). Sans donner de détails, Lamoureux, dans une entrevue qu'elle a accordée à Gervais (2004), rapporte également que les commissions scolaires des Sommets et de Portneuf ont aussi quelques mesures de soutien pour les enseignants débutants mais on n'y précise pas si les services sont accessibles aux suppléants. Aucune autre indication nous a permis de prendre connaissance de mesures de soutien pédagogique implantées par d'autres commissions scolaires de la province. Il pourrait donc en exister d'autres, mais nous n'y avons pas eu accès. En parallèle à ceci, on recense sur Internet quelques sites de dépannage et de ressourcement tels : *SOS Suppléance* et *Suppléance d'abord*, mais ils ne sont pas tenus à jour. De même, quelques livres ressources sont disponibles mais leur nombre est très restreint tels : *Être prof : trucs, conseils et témoignages d'enseignants* (Les Éditions Logiques) et *Guide de survie pour l'enseignant suppléant* (Les Presses de l'Université Laval).

Face à ces constatations, on est appelé à penser que les mesures de soutien pédagogique aux débutants, qui plus est aux suppléants occasionnels, sont encore à l'état embryonnaire.

Ensuite, d'après Baillauquès (1999), Boutin (1999), la CEQ (1988) et Mukamurera (1998, 2005), le suppléant a à travailler de façon isolée. Généralement, il ne reçoit aucune rétroaction ou évaluation formelle à la suite de son travail et la collaboration avec des conseillers pédagogiques, des directions d'écoles, des enseignants réguliers est plutôt rare. Selon Huberman (1983) et Katz (1972) dans Boutin (1999) et

selon Nault (2005) et Paugam (2004), ces éléments sont pourtant nécessaires au développement de l'identité professionnelle. Tout en reconnaissant que le manque de présence régulière dans une même école nuit aux rapports sociaux ainsi qu'aux échanges professionnels avec les collègues, Mukamurera (1998) et Mukamurera et Gingras (2005) considèrent que dans un tel contexte la construction du sentiment d'appartenance est fragilisée.

Dans la même optique, la CEQ (1988) et Mukamurera (1998, 2005) soulèvent qu'il est rare qu'un dispositif soit préparé pour accueillir le suppléant. Voilà pourquoi, selon la CEQ (1988), l'information au sujet des lieux, des ressources humaines et techniques (technicien en éducation spécialisée, conciergerie, secrétariat) est trop souvent manquante. Le suppléant doit alors posséder une capacité d'adaptation souple et faire des efforts personnels pour gérer et faciliter son intégration professionnelle puisqu'il est appelé à faire face à de multiples éléments propres à chaque école (équipe-enseignante, élèves, direction, commission scolaire, syndicat, parents, etc.). Dans son avis intitulé *Offrir la profession en héritage*, le COFPE (2002) estime que des mesures de soutien devraient être proposées aux enseignants, peu importe le type de contrat qui les lie à leur employeur, et ce, dès leur entrée en fonction.

La CEQ (1988) et Paugam (2004) ont également remarqué que les liens des enseignants ayant un statut précaire avec les organisations syndicales sont très discrets. La CEQ (1988) précise que les convocations aux assemblées générales ou que des

contacts avec un délégué syndical ne viennent pas d'emblée. De plus, parce qu'ils savent que leurs droits sont attribués de manière arbitraire, la CEQ (1988) relate que plusieurs suppléants ne tiennent pas à entretenir un rapport de force employé contre employeur. Il peut donc leur arriver de s'abstenir d'utiliser leur droit d'expression et leur droit d'association syndicale. Par conséquent, la CEQ (1988) et Paugam (2004) reconnaissent que certains employés précaires puissent avoir tendance à penser que l'organisation syndicale s'attarde plutôt à la défense des droits des employés réguliers.

En dernier lieu, la CEQ (1988), le COFPE (2002) et Mukamurera (2005) dénoncent le fait que la formation continue ne soit pas offerte aux suppléants occasionnels bien qu'elle soit dispensée par l'employeur. La CEQ (1988) précise que le financement du perfectionnement est calculé par rapport au nombre d'enseignants réguliers. Le perfectionnement revient donc aux initiatives et aux frais personnels de l'enseignant suppléant.

1.3 Les incidences

En privant les suppléants occasionnels de ces mesures de soutien professionnel, des répercussions se font présentement ressentir et d'autres sont probablement à prévoir.

Dans la réalité de la précarité, le sentiment d'insécurité est omniprésent. Les enseignants précaires souffrent de stress et d'angoisse (Mukamurera, 1998; Paugam, 2004). Face à l'insécurité d'emploi, à l'absence d'avantages sociaux, de mesures de

soutien et d'accueil, ils ne se sentent pas traités équitablement, ni reconnus à leur juste valeur par rapport aux enseignants réguliers (CEQ, 1988; COFPE, 2002; Lessard et Tardif, 2003; MEQ, 1993; Mukamurera, 1998). Un sentiment de frustration est partagé. Dès 1988, la CEQ associait à ce sentiment les causes générales du décrochage professionnel. Dans son avis *Offrir la profession en héritage* (2002), le Comité d'orientation de formation du personnel enseignant (COFPE, 2002, p.15) précise : « (...) pour ce qui est du cas des suppléants occasionnels (n'ayant pas de contrat), ils risquent de ne pas persévérer et par conséquent de ne pas être considérés dans les statistiques ». D'ailleurs, à cet effet, une enquête plus récente du ministère de l'Éducation (2003) a dévoilé que 20 % des enseignants débutants du secteur des jeunes, incidemment de nombreux suppléants occasionnels, quittaient l'enseignement à l'intérieur de leurs cinq premières années de service. Enfin, Mukamurera (1998) et Nault (2005) associent le décrochage à la combinaison, entre autres, de deux facteurs; soit la précarité et l'absence de soutien. En parallèle à ceci, le COFPE (2002), la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) (2004) et le MEQ (2003) anticipent des difficultés de gestion du personnel enseignant. C'est un phénomène de pénurie de suppléants¹⁰ qui les inquiète. Un article du quotidien *Le Devoir* (Des Rivières, 2003) faisait état de la situation qui sévit sur l'île de Montréal. Le remplacement de leur personnel enseignant devient problématique vu le taux d'absentéisme assez élevé, spécialement en temps de réforme où les enseignants réguliers doivent s'absenter pour de la formation spécifique. On y mentionne que le même problème se fait sentir dans d'autres régions. Afin de pallier cette

¹⁰ À ne pas confondre avec la réalité des enseignants spécialistes d'anglais langue seconde, de sciences et des mathématiques du secondaire (MEQ, 2003).

pénurie, le COFPE (2002) et la FCE (1993) ont constaté qu'il n'était pas rare de retrouver des futurs enseignants (stagiaires) ou des enseignants non légalement qualifiés ou sans formation adéquate assumer la fonction de suppléant occasionnel.

Mukamurera et Gingras (2005) déclarent qu'en plus de nuire à la persévérance en enseignement, la précarité, dont sont victimes les suppléants occasionnels, peut nuire au développement de l'identité professionnelle. De ce fait, Mukamurera (1998) précise que l'impression d'être en « marge de l'équipe-école » n'aide en rien à la construction de l'identité professionnelle. Par conséquent, lorsque l'identité professionnelle est fragilisée, l'individu a tendance à se replier sur lui-même, à négliger ses relations avec autrui (autant avec sa famille qu'avec ses collègues de travail et ses supérieurs) et à s'abstenir d'exercer des activités physiques et culturelles (Paugam, 2004).

1.4 La question générale

Ce qui précède nous a amenée à une certaine connaissance de la situation des suppléants occasionnels. D'une part, les recherches de Mukamurera (1998, 2005) et de Mukamurera et Gingras (2005) ont su nous éclairer sur des préoccupations concernant les enseignants à statut précaire du niveau secondaire. L'étude de Spallanzani et al. (1986), quant à elle, a traité des caractéristiques attendues du suppléant occasionnel en contexte de la classe d'éducation physique. Il s'avère alors que des connaissances en rapport avec ce qui caractérise la réalité des suppléants occasionnels du milieu du primaire sont quasi inexistantes. D'autre part, le besoin d'avoir recours à des ouvrages concernant l'insertion

professionnelle mais centrées sur les besoins des enseignants débutants au lieu de traiter précisément des enseignants suppléants occasionnels et concernant la précarité généralisée freinent la connaissance des conditions réelles des suppléants occasionnels. Dans cet ordre d'idée, la question générale sera la suivante :

Comment les suppléants occasionnels du primaire vivent-ils leur expérience de suppléance occasionnelle dans le contexte actuel ?

1.5 La Pertinence de la recherche

Constatant qu'il existe un problème non résolu au sein du corps professoral du Québec, nous faisons état, ci-dessous, des bénéfices de cette recherche que tireront les milieux social et scientifique.

1.5.1 Sur le plan social

Dans le contexte actuel, ni les directions d'écoles, ni les enseignants réguliers ou à contrat déterminé et ni les élèves ne pourraient se passer des suppléants occasionnels pour répondre à leurs besoins principalement pédagogiques. L'intention de connaître *comment les suppléants occasionnels du primaire vivent leur expérience de suppléance occasionnelle dans le contexte actuel* pourra soutenir les divers intervenants travaillant avec les suppléants occasionnels.

Premièrement, si une organisation est mobilisée pour implanter des mesures facilitant l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, comme le recommande le COFPE (2002), cette recherche pourra agir comme source de connaissances. Deuxièmement, à la lecture de nos résultats, les gestionnaires des ressources humaines pourront réajuster leurs stratégies si des problématiques sont soulevées afin de favoriser la rétention de leur personnel suppléant. Troisièmement, les directions d'écoles seront mieux informées des réalités vécues par les suppléants occasionnels et, de ce fait, pourront mieux remplir leurs responsabilités professionnelles¹¹. De plus, les enseignants réguliers et à contrat déterminé auront l'occasion de prendre connaissance des difficultés rencontrées par leurs collègues suppléants. Ensuite, nous souhaitons que ces enseignants réguliers ou à contrat déterminé réagissent pour améliorer la dynamique autour du vécu des suppléants occasionnels.

Des retombées positives à partir de cette prise de conscience pourront alors permettre au suppléant d'éviter l'isolement puisqu'on se sera intéressé à eux. Cette recherche pourra également relancer des débats syndicaux portant sur des préoccupations affectant les suppléants occasionnels, comme par exemple, les inégalités sociales entre les différents statuts permanents et précaires.

¹¹ « Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école », art. 96.12, section V, chapitre III, LIP ; I-13.3

1.5.2 Sur le plan scientifique

Des études, autant au niveau sociologique (Lessard et Tardif, 2003, Paugman, 2004) qu'économique (Bernier et al., 2003) se sont intéressées aux vécus des travailleurs à statut précaire de plusieurs domaines professionnels. À cet effet, le concept est solidement construit et largement étoffé. En sciences de l'éducation, l'intérêt pour favoriser une meilleure insertion professionnelle aux nouveaux enseignants détenant un contrat, à quoi s'ajoute la précarité dans bien des cas, est en émergence depuis quelques années (Hétu, 1999; Lessard et Tardif, 2003; Mukamurera, 1998, 2005, Nault, 2005). La recherche de Spallanzani et al. (1986) ajoute aux connaissances mais s'oriente en contexte de la suppléance occasionnelle en éducation physique et, qui plus est, date de plusieurs années.

Outre ces recherches, aucune autre à notre connaissance, à part celle menée par la centrale syndicale (CEQ, 1988), ne se préoccupe de près à la dimension entourant le vécu des enseignants suppléants occasionnels québécois des écoles primaires.

Cette recherche poursuit donc deux visées. Par les conclusions que nous en tirerons, nous pourrons dresser un portrait du vécu de suppléants occasionnels québécois au primaire et contribuer à l'élaboration de connaissances scientifiques portant sur une réalité du corps enseignant québécois.

CHAPITRE II

Cadre de référence

Avant de répondre à la question générale de la recherche, à savoir : *comment les suppléants occasionnels du primaire vivent-ils leur expérience de suppléance occasionnelle dans le contexte actuel*, ce chapitre permettra de mettre en relief certaines dimensions relatives au contexte. À cet effet, le cadre de référence s'articulera autour des deux concepts centraux suivants : le suppléant occasionnel et la précarité. Ce dernier donnera lieu à diverses précisions conceptuelles qui nous amènerons à aborder, notamment, les questions d'identité professionnelle et de travail enseignant. Finalement, nous présenterons les objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Le suppléant occasionnel

Pour connaître ce à quoi correspond le titre de **suppléant occasionnel**, le système éducatif québécois nous renvoie à la dernière convention collective signée en 2007 entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale syndicale du Québec (CEQ). Sous l'article 1-1.42, le suppléant occasionnel

est défini comme suit : « *Toute personne, sauf une enseignante ou un enseignant régulier, qui remplace une enseignante ou un enseignant absent* ». (p.6) ¹²

Précisons que ce statut n'existe qu'au secteur des jeunes, c'est-à-dire au sein des écoles primaires et secondaires de la formation générale des écoles publiques et privées. Par ailleurs, selon la Loi sur l'instruction publique (LIP; I-13.3, art.23.2), le suppléant est dispensé de détenir une qualification légale d'enseigner pour pratiquer. Il ne signe aucun contrat. Il n'est tenu à aucune autre obligation que de remplir la tâche assignée par la commission scolaire (article 6-7.03F de la convention collective 2000-2002, p. 105). Cependant, dans la pratique des écoles secondaires (Mukamurera, 1998), les administrations locales en partenariat avec les centrales syndicales affiliées ont établi des clauses prévoyant des critères de sélection de candidats désirant agir en tant que suppléant occasionnel. Elles ont convenu de favoriser l'embauche de trois types d'individus. Le premier se distingue par la reconnaissance légale de son statut enseignant au régulier puisqu'il a complété une formation universitaire en enseignement. Le second est celui qui a obtenu une formation universitaire et qui répond partiellement aux critères d'enseigner au régulier, secteur jeunes. On sous-entend, dans ce cas-ci, les détenteurs de baccalauréat en éducation physique, en éducation musicale, etc. ou ceux qui ont un brevet d'enseignement émis par une autre province. Dans le troisième cas, on admet par tolérance d'engagement un candidat qui n'a pas d'autorisation légale d'enseigner mais à qui le MELS a octroyé une permission spéciale considérant que l'employeur n'a pas pu

¹² À partir d'ici, les termes suppléant et remplaçant seront considérés comme synonymes.

recruter de candidat légalement qualifié¹³. Nous considérons que cette réalité concerne davantage le milieu des écoles secondaires et que les écoles primaires ont pu ajuster quelque peu leurs critères pour mieux répondre à leurs besoins. Par conséquent, conformément au système de dépannage établi localement, on peut compter sur un suppléant régulier, un enseignant en disponibilité, un suppléant occasionnel, un enseignant qui désire faire de la suppléance sur une base volontaire ou sur un enseignant de l'école, pour combler les absences d'enseignants réguliers. (Spallanzani, 1986).

Il en va de même pour discriminer les différentes voies d'accès à la suppléance occasionnelle dans une commission scolaire quelconque. Nos informations relèvent d'une recherche menée auprès d'enseignants du secondaire mais la culture de la suppléance occasionnelle au primaire étant similaire à celle du secondaire, nous nous permettons d'emprunter ces données tout en y exerçant une certaine prudence. Donc, par le biais de Mukamurera (1998), nous constatons qu'il existe cinq voies d'accès à la suppléance occasionnelle. L'énumération de ces cinq voies d'accès ne s'étale pas par ordre prioritaire puisque les voies ne se présentent pas de façon ordonnée mais plutôt par voies de circonstances dépendamment de chaque individu. On parle donc de prise de contacts personnels avec l'employeur (service des ressources humaines d'une commission scolaire ou de la direction des écoles) soit par des téléphones de courtoisie, par la distribution de curriculum vitae ou par des rencontres informelles. Ensuite, on mentionne que l'inscription sur la liste de suppléance est une autre voie. « La liste de suppléance

¹³ Un diplômé est légalement qualifiée si elle a obtenu un brevet d'enseignement, un permis d'enseigner ou une autorisation provisoire d'enseigner. (CPNCF et al., 2007)

constitue une banque de candidats dans laquelle la commission scolaire ou l'école pige les suppléants occasionnels pour remplacer les enseignants absents. » (p. 242) Pour être admis sur cette liste, le candidat doit être reconnu légalement pour enseigner, avoir réussi un test de français écrit ou une entrevue individuelle. Les usagers de cette liste, soit le secrétariat ou la direction de l'école, l'enseignant à remplacer ou l'agent de la commission scolaire responsable de la suppléance occasionnelle, peuvent se permettre de choisir le suppléant sans avoir à respecter un ordre quelconque d'ancienneté. Dans un tel contexte, c'est le « droit de gérance » ou, son équivalent, le « droit discrétionnaire » qui domine. Par conséquent, même si le suppléant est inscrit sur une liste, il n'a aucune certitude d'être appelé ou rappelé, encore faut-il que son évaluation plus ou moins formelle, lors de suppléances antérieures soit positive, autrement, il risque d'être rayé de la liste. Selon Mukamurera (1998) pour réussir son évaluation, le suppléant doit avoir fait preuve de compétences en gestion de classe et en gestion des contenus pédagogiques. Le privilège d'avoir un réseau de contacts personnels et professionnels dans le milieu convoité est également favorable. La pratique de stages lors de la formation initiale encourage les relations professionnelles et permet aux enseignants débutants de se faire connaître. Les relations personnelles suscitent également une voie d'accès entraînant ainsi le phénomène du « pushing » (pistonner). Suite à cela, il reste que les enseignants détenant un contrat à temps partiel ont, dans la majorité des cas, priorité sur les remplaçants occasionnels. Malgré tout, nous constatons que les critères d'embauche ne cessent de se définir avec le temps.

En parallèle à ceci, il importe de considérer quelques spécificités en rapport à ce statut d'enseignant. Ouellette (2001) précise que ce statut est reconnu pour une suppléance de moins de 20 jours de remplacement consécutifs dans une même tâche. Advenant le cas où le remplacement d'un même enseignant s'opérerait sur une période de 20 jours consécutifs ou plus, le suppléant serait rémunéré selon l'échelle de salaire des permanents. De plus, le MEQ (2003) stipule qu'un suppléant qui remplace pour une période dépassant deux mois se voit octroyer un contrat à temps partiel. En ce sens, il ne correspondrait plus aux caractéristiques des sujets retenus dans cette étude. Dans la circonstance, le MEQ (2003) distingue les suppléants « temporaires », des suppléants « professionnels ». Dans le premier cas, on sous-entend que ce sont ceux qui doivent subir ce statut afin de parvenir à l'obtention d'un contrat et dans le second cas, ce sont ceux qui s'accommodent de cette situation pour en faire une carrière à long terme. Cette recherche s'intéresse autant à l'un qu'à l'autre.

Bref, ce portrait de la suppléance nous permet d'entrevoir des conditions de travail précaires. Des écrits, avec des angles différents, ont tenté d'élucider le concept de la **précarité**.

2.2 La précarité

Au cœur des années cinquante et soixante la situation du marché de l'emploi était une période positive pour les enseignants (Lessard et Tardif, 1996). Le besoin d'enseignants était en forte croissance étant donné la forte demande et il était facile de se

trouver un emploi. À cet effet, le Québec assistait à une pénurie d'enseignants qualifiés. C'est ensuite, à la fin des années soixante-dix et pendant les années quatre-vingt, que la précarité a façonné le marché de l'emploi en enseignement. Se présente alors la deuxième période, reconnue comme étant négative. Cette nouvelle réalité prend de l'ampleur en raison de divers facteurs socio-économiques. Comme le démontrent Lessard et Tardif (1996), des coupures budgétaires, la diminution des clientèles d'élèves (phénomène de dénatalité), la reconnaissance de l'ancienneté, les retraites tardives et le nombre élevé d'enseignants en disponibilité sont reconnus comme ayant sursaturé le marché de l'emploi. Pour sa part, Mukamurera (1998) juge que la surproduction de diplômés en enseignement témoigne d'une mauvaise gestion du marché de l'emploi. Ces facteurs énoncés par Lessard et Tardif (1996) ont entraîné une chute importante de recrutement de personnel. Ce qui fait que les nouveaux enseignants et les enseignants en réinsertion (dans la plupart des cas, des femmes qui ont quitté l'enseignement pour fonder et élever une famille) se sont vus imposer la suppléance occasionnelle ou toute autre forme de travail précaire en enseignement. Se présente ensuite la troisième période, à l'aube des années quatre-vingt-dix, une légère reprise de l'emploi se présente. Cette période se fait toute discrète puisqu'elle aide surtout ceux qui sont déjà en attente et présents dans le système. La précarité reste toujours une réalité pour ceux qui s'introduisent sur le marché.

Le sociologue Paugam (2004) s'intéresse de façon particulière au concept de la précarité. Il associe la précarité à deux facettes à la fois complémentaires : la précarité de l'emploi et la précarité du travail.

2.2.1 La précarité de l'emploi

La précarité de l'emploi renvoie à la nature du contrat : contrats à durée déterminée, travaux saisonniers, à la journée, par intérim, etc. Même si le suppléant n'est lié à aucun employeur, nous empruntons à Paugam une partie de son concept puisque la réalité de la suppléance risque fort de rejoindre celle développée par l'auteur. Il soulève qu'à partir du moment où les individus ne peuvent pas bénéficier d'une certaine stabilité¹⁴ il leur est difficile, sinon impossible de planifier leur vie quotidienne et leur avenir.

Dans le domaine de l'éducation, la chercheuse Mukamurera (1998) associe à la précarité « (...) tous les emplois sans contrat ou avec contrat à durée limitée dans le temps et donc non renouvelables tacitement ». (p.309) À cet effet, l'employeur (l'institution) n'a aucune obligation de lien d'emploi envers un suppléant occasionnel. Ce dernier n'a donc d'autres choix que d'être périodiquement en recherche d'emploi. Cette précarité oblige l'enseignant à être flexible. C'est-à-dire qu'il peut poser sa candidature à plus d'une commission scolaire et il doit s'attendre à remplacer dans plusieurs écoles différentes, à enseigner à différents types d'élèves et à une multitude de niveaux d'enseignement que cela lui plaise ou non. S'il accuse un refus, il risque de se faire ignorer par l'employeur pour les prochaines occasions.

¹⁴ La notion de stabilité en emploi fait référence à travailler sans risquer d'être licencié. (Paugam. 2004)

Mukamurera (1998) reconnaît également que ces emplois revêtent un aspect « sans avenir » puisque les précaires sont sujets à une mise à pied systématique et à une incertitude liée à l'emploi. Cette même chercheuse dénonce la situation de cas particuliers :

L'insécurité financière est particulièrement accentuée chez des enseignants ayant des responsabilités familiales (enfants à charge, un conjoint sans emploi) et/ou ceux qui ne peuvent pas compter sur la contribution pécuniaire d'un conjoint ou d'un parent nanti. [...] Enfin c'est aussi suite à l'insécurité financière que certains enseignants à statut précaire éprouvent le besoin d'occuper d'autres emplois ou de cumuler des emplois en enseignement (contrat et suppléance, gros et petit contrats), pour entre autre accroître leur revenu et essayer de survivre financièrement [...]. (p.193-194)

D'ailleurs, elle démontre que les vacances d'été, période où l'enseignement au secteur des jeunes n'est pas dispensé, provoquent surtout de l'insécurité, prenant la forme de stress et d'angoisse pour les personnes concernées. Soixante pourcent (60 %) des participants à l'étude de Mukamurera (1998) ont déclaré devoir occuper un emploi parallèle simultanément à l'enseignement, soit de soirs ou de fins de semaine. Par contre, d'autres choisissaient de travailler de façon successive, c'est-à-dire qu'ils pratiquaient un autre emploi pendant une certaine période et revenaient à l'enseignement pour une autre période. De plus, elle stipule que du fait d'être arrêtés l'été ou du fait de changer de classe régulièrement, de changer d'école ou même de commission scolaire (dans certains cas), les suppléants sont en constante relation avec « la rupture ». Dans certaines situations, c'est la rupture avec des élèves attachants, avec une équipe-école facilitante ou avec une école accommodante. Elle confirme que la seule façon de se sortir de cette précarité est d'accumuler des contrats à temps plein réguliers dans une même commission

scolaire pour ensuite accéder à la permanence, reconnue comme étant la sécurité et la stabilité d'emploi.

Si, d'une part, cette précarité d'emploi constitue des inforts pour certains, elle peut, d'autre part, convenir à d'autres. Mukamurera (1998) évoque les circonstances où un étudiant à la formation initiale des maîtres souhaiterait prendre de l'expérience tout en étant rémunéré ou, dans un autre cas, où un enseignant voudrait concilier le travail avec des études complémentaires. Dans la même optique, Bernier, Vallée et Jobin (2003) soulèvent qu'un contrat de travail hors de la norme type¹⁵ peut quand même présenter des avantages pour quelques individus. Ils soutiennent alors que certains profitent de ce type de travail pour concilier leurs responsabilités professionnelles et leurs charges familiales ou sociales.

En l'occurrence, ces facteurs énoncés ci-dessus peuvent rejoindre autant les suppléants occasionnels « temporaires » que « professionnels » pratiquant autant dans les milieux éducatifs publics que privés.

2.2.2 La précarité du travail

Pour Paugam (2004), la précarité du travail fait référence au terme anglais : *the bad jobs*. On entend non seulement un emploi à durée déterminée mais particulièrement dévalorisant, faiblement rémunéré et qui ne permet pas la construction d'une identité

¹⁵ Contrat de travail à durée déterminée, sur un horaire variable, hors des lieux appartenant à l'employeur (Exemple, le travailleur autonome).

professionnelle et sociale signifiante. Encore une fois, même si Paugam s'arrête sur les précaires à contrat déterminé, nous avons jugé bon de considérer ses propos. Nous estimons qu'ils peuvent refléter la réalité des enseignants sans contrat. À cela, chez Mukamurera (1998), on ajoute que

Cette frustration liée à l'absence de sécurité d'emploi s'accompagne par ailleurs d'un sentiment d'être dévalorisé [...], suite à des situations d'indifférence et d'ingratitude des administrateurs (commissions scolaires ou écoles selon le cas) à leur égard, [...]. Ils ont alors l'impression que les commissions scolaires se fichent d'eux et de leurs problèmes, qu'elles ne font pas la vraie gestion du personnel lorsqu'elles les font rentrer et sortir sans merci, en mettant au devant leurs seuls intérêts ou rien qu'en jonglant avec des listes de candidats sans aucune autre reconnaissance. (p.203)

Cependant, le sociologue Paugam reconnaît une nuance face à la nature du travail. Dans ce cas, il existe des contrats à durée déterminée mais qui peuvent être enrichissants pour le travailleur, nécessitant une certaine qualification et entraînant une rémunération satisfaisante (par exemple, l'intérim et le travail saisonnier). Sur ce, Mukamurera (1998) rapporte que cette situation peut présenter quelques satisfactions à l'égard de certains de ses participants. En effet, les participants qui exercent de la suppléance occasionnelle régulièrement s'encouragent en réalisant que malgré la précarité, ils peuvent tout de même pratiquer le métier qu'ils ont choisi et ne pas avoir à se reclasser ailleurs ou devoir solliciter l'appui financier gouvernemental. D'autres vont apprécier travailler dans une variété de milieux pour ainsi élargir leur réseau de contacts. L'insécurité d'emploi peut en stimuler quelques-uns voire même à rendre l'expérience constructive. L'enseignant se voit dans une situation où il doit développer la flexibilité au travail et la capacité d'adaptation, en plus de ralentir l'enlisement dans la routine. Les développements

personnel, professionnel et de l'identité professionnelle sont donc stimulés. C'est donc dire que la lourdeur de la précarité du travail est compensée par un rapport positif qu'entretient un suppléant occasionnel avec son travail. Ainsi, le suppléant ressent une certaine satisfaction dans l'attente de meilleures conditions.

Paugam (2004) identifie trois dimensions à la précarité du travail: l'*homo oeconomicus*, l'*homo sociologicus* et l'*homo faber*.

2.2.2.1 *Homo oeconomicus*

L'*homo oeconomicus* revêt un aspect de valeur marchande. C'est-à-dire que l'individu s'attend « (...) à recevoir un salaire en conformité avec la représentation qu'il se fait de sa valeur marchande. Ainsi, l'individu entretient un rapport plutôt négatif au travail s'il a le sentiment d'être mal payé en regard de la valeur qu'il s'attribue ». (2004, p.44) C'est alors que l'individu peut entretenir le sentiment d'être une marchandise de peu de valeur. Certains témoignages de suppléants du secondaire (Mukamurera, 1998) rejoignent cet élément soulevé par Paugam (2004).

[...] ils trouvent qu'ils sont à la merci des commissions scolaires et des écoles qui les exploitent sans leur payer le temps supplémentaire des heures de surveillance ou de retenue des élèves après les classes. Les suppléants doivent en effet faire toutes les heures de garde inscrites sur l'horaire des enseignants remplacés, mais sans que le salaire soit ajusté en conséquence. En effet, ils ne sont payés qu'en fonction des heures de classe [...]. (p.210)

Puis, dans les travaux de Lessard et Tardif (1996), d'autres enseignants ont fait remarquer qu'ils auraient un meilleur salaire s'ils avaient été chimiste ou mécanicien au lieu d'enseigner la chimie ou la mécanique.

Au début, quand j'ai commencé à enseigner, je donnais des cours du soir parce que l'enseignement, ça ne payait pas tellement; je gagnais moins cher comme professeur au début que je gagnais comme mécanicien. (p.274)

En parallèle, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (août, 2005) considère également que la valorisation de la profession enseignante s'exprime, entre autres, par une rémunération adéquate. Pour rendre justice à l'employeur et à l'employé, nous exposons en annexe (appendice A) la façon dont est rémunéré un suppléant occasionnel en référence aux données diffusées par l'entente nationale 2005-2010 entre les parties patronales (CPNCF) et les parties syndicales (CSQ) des secteurs publics et parapublics. (L.R.Q. c. R-8.2 art. 6-7.03)

2.2.2.2 Homo sociologicus

L'*homo sociologicus* combine la dimension de l'ambiance générale dans le travail et les relations entre collègues. L'ambiance dans le travail « (...) est fondée sur le regard de l'autre sur soi et sur le fait que chacun est sensible à la reconnaissance sociale de l'activité qu'il exerce ». (Paugam, 2004, p.45) Ainsi, lorsqu'un individu est insatisfait de l'ambiance au travail, Paugam stipule que cet individu reconnaît, de façon sous-entendue, se sentir non valorisé au sein de l'équipe. En ce qui a trait aux relations entre collègues, Paugam affirme que le salarié ressent le besoin de se reconnaître à des collègues

partageant la même culture ou les mêmes qualifications professionnelles. Cependant, l'auteur précise que de bonnes relations n'amènent pas de façon systématique une bonne ambiance de travail. C'est-à-dire que malgré la convivialité entre les membres, le regard de l'un sur l'autre peut toutefois être dénigrant.

Comme le mettent en évidence Lessard et Tardif (2003) ainsi que Mukamurera (1998), le suppléant a peu d'occasions pour entrer en contact avec les autres enseignants en place, peu d'occasions pour partager ses expériences et s'enrichir de celles des autres enseignants et, encore peu pour participer à des activités sociales. De plus, le statut précaire nuit à la contribution positive que cet enseignant pourrait avoir au sein d'un projet éducatif d'une école en raison de sa présence discontinue. « (...) c'est difficile de devenir de vrais partenaires dans la vie de l'école tant pour les décisions et les discussions quotidiennes que pour les projets en chantiers ». (Mukamurera, 1998, p.329)

Les remplaçants ont l'impression d'être en surface, en marge de l'équipe-école, rien qu'en transit et seuls face à des enseignants bien établis, plus ou moins distants, désintéressés et parfois méfiants à leur égard. Dans ces conditions, il devient plus difficile pour les remplaçants de nouer des liens, de s'intégrer dans l'équipe en place et de développer un sentiment d'appartenance. (Mukamurera, 1998, p.211)

Entrer en relation avec la direction pourrait s'avérer enrichissant pour le suppléant. Selon Lessard et Tardif (2003), la direction peut promettre « [...] du matériel pédagogique, un bon local, (...) l'autorisation d'assister à une conférence ou à une activité de perfectionnement (...) ». (p.76) C'est également une entité qui est déterminante pour l'ambiance de l'école. Les auteurs avancent que les enseignants ont non seulement besoin

des directions mais ils ont aussi besoin de leurs collègues. Les enseignants appartiennent, qu'ils le veuillent ou non, à une mini société où ils peuvent y puiser ressources, aide et soutien mais où du même coup, ils y retrouvent des repères sous la forme d'une liste de contrôle pour l'exécution de leur tâche. Les auteurs attribuent ces rapports à un rapport d'équilibre.

2.2.2.3 *Homo faber*

La troisième dimension, l'*homo faber*, renvoie à l'idée que l'individu cherche à se réaliser dans son travail, à se reconnaître dans son œuvre et à se l'approprier. « (...) dès lors, lorsque les travailleurs ne se reconnaissent pas dans leur activité professionnelle, ils ont le sentiment d'être plus ou moins utiles et d'exercer une activité qui n'a aucun sens pour eux, ni pour autrui sans doute. » (Paugam, 2004, p.44) L'auteur reconnaît ces personnes au fait qu'elles « (...) travaillent sous pression, qu'elles vivent dans l'angoisse de ne pouvoir atteindre les objectifs visés par l'organisation. Elles sont continuellement dans l'urgence et elles craignent d'être remises en question, d'être sanctionnées. » (Paugam, 2004, p.47) Dans l'étude de Mukamurera (1998) une participante relève aussi ce point : « (...) c'est moins de l'enseignement qu'on fait en suppléance que du gardiennage et (...) l'expérience est plutôt décourageante [...] » (p. 208)

Pour contenir la dimension de l'*homo faber* dans notre contexte de recherche, se conjuguent les concepts du développement identitaire professionnel et le travail enseignant.

Mukamurera (1998) qui prend appui sur Tardif et Lessard (1997), met en évidence que l'avènement de la précarité a eu des impacts négatifs sur la profession. L'unité de ses membres est depuis fragilisée et le travail est déqualifié. Ressortent alors deux catégories d'enseignants : d'une part, ceux occupant un emploi régulier, protégé et à temps plein, d'autre part, ceux qui ont un emploi précaire avec lequel ils doivent constamment lutter.

Berthier (1996), citée par Presseau et Martineau (2006), rapporte qu'autrefois l'enseignant construisait son identité professionnelle sur la base de sa qualification et de son affiliation à une institution. Le rôle et le statut de l'enseignant étaient alors socialement reconnus de tous. Martineau (1997) dans Presseau et Martineau (2006), constate qu'aujourd'hui, le rôle et le statut de l'enseignant ne sont pas systématiquement reconnus, ni acquis d'emblée. Ce même auteur affirme que les classes, maintenant hétérogènes et, que l'affaiblissement de la reconnaissance de l'autorité, imputée par le statut d'être enseignant, peuvent être la cause de la perturbation de l'image sociale de l'enseignant d'aujourd'hui. De plus, en raison de l'affaiblissement du rôle des institutions, l'identité du professionnel enseignant a perdu ses repères. Il ne peut plus s'en remettre à une identité modelée par une institution solide et culturelle. Il revient à l'individu, lui-même, de façonner le sens de son identité professionnelle.

Nous constatons toutefois que les recherches en éducation portant sur cette thématique sont principalement conduites auprès d'enseignants qui en sont *aux débuts* dans la carrière et *à contrat*. Étant donné la similarité qui peut être établie entre des suppléants et des enseignants en insertion professionnelle, nous empruntons ces études pour nous éclairer, dans la mesure où, à notre connaissance, les travaux qui portent sur l'identité professionnelle des enseignants suppléants du primaire sont, sinon inexistantes à tout le moins rarissimes.

Les nombreuses recherches portées sur le sujet ont toutes défini le phénomène de l'identité professionnelle de façon particulière. Quelques-unes (Boutin 1999; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001; Lessard et Tardif, 2003; Mukamurera et Gingras, 2005; Presseau et Martineau, 2006) retiennent notre attention.

Gohier et al. (2001) rapportent que l'identité professionnelle de l'enseignant est :

(...) comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation [singularité] et d'identification [appartenance]. [version électronique]

Dans une vision similaire à Gohier et al. (2001), Boutin (1999) identifie l'identité professionnelle comme étant le développement du soi *personnel* et *professionnel*. De plus, il précise que ces deux éléments sont indissociables et dépendent l'un de l'autre. Pour expliquer l'aspect *personnel*, il se réfère à Ferry (1979, p.13) : « *les changements qui s'opèrent dans l'ordre des représentations et du fonctionnement psychique, tant sur*

le plan intellectuel que sur le plan affectif. » Quant au plan *professionnel*, Ferry (1979, p.13) le définit comme suit : « *Toutes les acquisitions qui permettent de se récupérer et d'agir dans l'exercice du métier d'enseignant.* » Boutin (1999) précise :

Tout en reconnaissant l'existence de *grandes étapes de croissance chez l'enseignant*, il nous faut bien constater que le développement du soi personnel et professionnel emprunte des retours et des détours qui sont à la toute fin utiles et profitables, car ils permettent à la personne concernée de se redéfinir, de se resituer, de poursuivre son trajet de formation. Toute vision linéaire de ce développement ne saurait que nuire au développement de l'identité professionnelle du futur enseignant. (p. 46)

Chez Presseau et Martineau (2006), on définit ce concept de la façon suivante :

Construire son identité professionnelle semble alors être un processus qui repose essentiellement sur l'évaluation (l'interprétation) de l'efficacité de l'action auprès des élèves et donc des savoirs et des compétences que cette action mobilise. (...) En quelque sorte, les compétences et les savoirs développés à cette occasion [par l'expérience en classe] sont le socle sur lequel se construit l'identité professionnelle des enseignants. [version électronique]

Par ailleurs, certains résultats de leur recherche traitant du discours identitaire menée auprès d'enseignants du secondaire a fait ressortir des éléments susceptibles d'affecter le développement de l'identité professionnelle de suppléants occasionnels. Premièrement, certains participants avouent avoir des relations plutôt tendues avec les directions. Ces derniers laissent paraître un intérêt plus prononcé envers les exigences administratives qu'envers les intérêts pédagogiques. Ces enseignants se perçoivent, alors, comme des entrepreneurs privés plutôt qu'une partie intégrante de l'équipe institutionnelle. Deuxièmement, les élèves remettent en question l'autorité de l'enseignant et ses savoirs sur la place publique, en usant d'actes violents, d'incivilité et

en adoptant un rapport négatif envers le travail scolaire. Un rapport de force peut s'installer et ainsi déstabiliser le statut de l'enseignant. Troisièmement, afin « d'accrocher les jeunes », les enseignants se voient imposer divers rôles. On soulève, ici, les rôles de motivateur, de guide, de personnes ressources, où s'y ajoutent des compétences de « psychologue, sociologue, travailleur social, infirmière, en plus d'être pédagogue, didacticien et expert de la matière ». [version électronique] Quatrièmement, au-delà de partager des savoirs et des compétences, des participants ont relevé que d'exploiter un style, une personnalité peut stimuler l'identité personnelle de l'enseignant. Cinquièmement, dans l'intention de faciliter leur intégration, les participants vont privilégier « l'expérience » au profit de « la formation ». De cette manière, leur lien d'appartenance à un groupe est consolidé au détriment du développement de compétences professionnelles individuelles. Sixièmement, les participants semblent avoir développés des stratégies de survie et d'adaptation au milieu de travail. Dans certains cas, on va « tout prendre » et « tout accepter » dans l'intention d'obtenir un poste permanent et pour alimenter une réputation positive. Chez d'autres participants, on dénote également la pratique de garder secret leurs faiblesses, leurs doutes et leurs pratiques. Ensuite, ce sont les priorités professionnelles qui sont déclarées servir de stratégies. On mentionne en priorité, l'implication auprès des élèves, pour garder en second plan les implications auprès des nouveaux enseignants, des directions et des collègues sans jamais oublier de se ménager pour prendre soin de soi. Finalement, les auteurs dénoncent l'existence d'une hiérarchisation des statuts enseignants : débutant/expérimenté, précaire/permanent, travaillant/paresseux.

De plus, ces mêmes auteurs (Presseau et Martineau, 2006) déclarent que des réalisations professionnelles, comme par exemple produire du matériel pédagogique ou organiser un festival de théâtre, permettent également à l'enseignant de se définir. En parallèle et en référence aux travaux de Martineau, Presseau et Bergevin (2006), on repère que des événements marquants, identifiés comme critiques, transforment l'identité à ce point tel que près de la moitié de leurs participants ont avoué avoir pensé sérieusement à quitter le domaine. En effet, les auteurs ont retenus que « ce que je suis comme personne est en adéquation avec ce que je fais en classe avec les élèves. »[version électronique] C'est là que des individus vivront des remises en question qui peuvent être profondes, autant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Inspirées de plusieurs chercheurs, Mukamurera et Gingras (2005) considèrent l'identité professionnelle comme étant :

(...) un phénomène d'identification à la profession et au groupe de pairs, [...] liée à la trajectoire individuelle et [...] dont l'élaboration s'amorce en cours de formation et se poursuit au contact avec le marché du travail. Nous retenons également que la représentation que l'enseignant élabore de lui-même comme enseignant et l'anticipation des carrières sont au cœur de la construction identitaire. (p. 212)

Les résultats de leur étude (Mukamurera et Gingras (2005), menée auprès d'enseignants du secondaire, ont permis aux chercheurs de nuancer le phénomène en reconnaissant qu'une identité professionnelle peut être *différenciée* et *plurielle* malgré

une même formation initiale et des conditions de précarité similaires. Pour ce faire, elles ont distingué trois niveaux de développement :

- a) identité ferme = représentation de soi comme enseignant à part entière, sentiment d'appartenance fort au corps professoral, et le désir indéniable de poursuivre en enseignement.
- b) identité mitigée = ambivalence en regard de l'identification au groupe (sentiment d'appartenance) et de l'avenir professionnel.
- c) identité fragile ou effritée = absence ou crise identitaire, remise en question ou abandon du métier = faible sentiment d'appartenance au corps professoral, vision de l'avenir incertaine.

Les données recueillies les ont aussi amenées à considérer qu'un enseignant précaire avec une forte identité, a pris conscience de la conjoncture du marché du travail en général, il accepte également les limites de ses compétences vu sa situation et considère que son développement professionnel se poursuivra tout au long de sa carrière.

De leur côté, Lessard et Tardif (2003) reprennent à Ion (1990) la définition suivante : « L'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (p.91). En se resituant dans le contexte enseignant, les auteurs expliquent qu'en raison d'un mode de fonctionnement spécifique, caractérisé par un travail enseignant particulier, un champ ou un secteur d'enseignement construit sa propre identité professionnelle. Ils précisent alors que la marginalité d'un statut, qui caractérise sans contredit la situation du suppléant occasionnel, exerce une influence sur la construction de son identité.

Cependant, en réponse à ces propos, Daveley (1995) et Gauthier et Martineau (2002), cités par Presseau et Martineau (2006) répliquent en assumant que cette explication de Lessard et Tardif (2003) soit « légèrement en perte de vitesse » [version électronique] et qu'on assisterait plutôt « à l'émergence de la référence à la maîtrise du processus enseignement / apprentissage (la dimension didacticopédagogique) comme assise identitaire. » [version électronique]

Dans l'ensemble, ces auteurs, Boutin (1999), Gohier et al. (2001), Lessard et Tardif (2003), Mukamurera et Gingras (2005), évoquent la responsabilité que doit jouer la formation initiale sur l'appropriation que se fait un enseignant débutant de son identité professionnelle. Mukamurera et Gingras (2005) ajoutent que « (...) l'obtention du diplôme et du brevet d'enseignement confère au détenteur la légitimité d'une identité enseignante ». (p.207) Toutefois, elles soutiennent que la pratique dans le milieu du travail et que la formation continue doivent participer à l'élaboration et à la consolidation d'une identité propre. Lessard et Tardif (2003) vont même jusqu'à défendre le point de vue où même les organisations syndicales devraient prendre une partie de la responsabilité.

De son côté, en affirmant que le développement de l'identité professionnelle relève, *a priori*, de l'enseignant lui-même et ensuite du contexte dans lequel il pratique, Boutin (1999) énonce des facteurs qui peuvent avoir un impact nuisible sur le

développement de l'identité professionnelle, dont plusieurs rejoignent la réalité des suppléants occasionnels.

- L'idée de se conformer à la culture du milieu, croyant que cela facilitera le développement de son lien d'appartenance au corps professoral au détriment des innovations pédagogiques acquises au cours de sa formation initiale (facteur appuyé par Lessard et Tardif (2003) et par Presseau et Martineau (2006));
- Par sa situation de précaire, l'enseignant se voit dans une situation de dépendance face à ses collègues, à la direction et au milieu. L'équilibre entre le *moi personnel* et le *moi professionnel* est chancelant (facteur appuyé par Mukamurera (1998));
- En se référant à Russell (1990), la pression ressentie face à leur rendement sur le contrôle de la discipline (...) aussi bien qu'un enseignant expérimenté, confronte l'enseignant au « choc de la réalité » (facteur appuyé par Presseau et Martineau (2006)).

Pour terminer, Presseau et Martineau (2006) reconnaissent, tout comme Boutin (1999) et Gohier et al. (2001), que l'identité professionnelle est un phénomène en mouvance. Si la définition de l'identité enseignante est laissée à l'enseignant lui-même par rapport au sens qu'il attribuera à son expérience, celui-ci entamera un processus de mise en œuvre d'un récit de soi. Pour ce faire, et pour rendre son récit intelligible, l'enseignant doit identifier un départ, un développement et une fin (Ricoeur, 1986 dans Presseau et Martineau, 2006). À cet effet, Presseau et Martineau (2006), inspirés de Barbier et Galatanu (2000) précisent que la quête de sens dans l'action jaillira après un certain recul. Le recul permet à l'individu d'interpréter l'action en relation avec ses

expériences antérieures. Ainsi, se développe une transformation de ses représentations pour aboutir à une modification de son identité. De cette manière, Presseau et Martineau (2006) accordent à cette stratégie d'avoir le pouvoir d'agir comme dispositif de soutien à la construction identitaire d'un enseignant.

Pour faire suite au développement du concept identitaire et pour compléter la dimension de l'*homo faber*, nous sommes incités à réviser en quoi consiste le travail enseignant.

Pour nous permettre de dégager des caractéristiques propres au travail enseignant d'un suppléant, il s'avère nécessaire de partir du travail enseignant de l'enseignant régulier. Pour ce faire, Duchesne (2004) à l'instar d'une étude menée par la FCEE (1993) le définit de la manière suivante. Au-delà de la transmission des savoirs, l'enseignement au primaire constitue une tâche complexe et diversifiée. Faire le choix d'une approche pédagogique est justifié par la planification de l'évaluation de compétences et selon la clientèle pour qui s'adresse l'apprentissage. Le tiers des enseignants interrogés ont confirmé consacrer d'une à dix heures de travail en dehors du temps reconnu, alors que pour d'autres, le quart d'entre eux, exercent de onze à vingt heures de travail supplémentaire.

Parmi les tâches autres que l'enseignement, on retrouve : la planification, la correction, la préparation des devoirs et des leçons, les échanges avec collègues, les parents, la direction ou les spécialistes non enseignants, la surveillance des élèves, la fabrication de matériel didactique, les démarches liées à l'organisation d'activités spéciales, le temps consacré à la récupération pédagogique et celui servant à régler les problèmes de

discipline, la participation à des études de cas, le temps employé à remplir des formulaires de demande ou d'évaluation de services pour les enfants ayant des besoins particuliers, la planification et l'animation des activités parascolaires et le temps passé devant le photocopieur à préparer des documents pour les élèves ou celui utilisé à effectuer des recherches en bibliothèque ou sur Internet pour alimenter les thèmes abordés lors des leçons. (p. 9)

Par le biais d'une étude réalisée par Lessard et Tardif (2003), l'enseignant du primaire doit « enseigner » presque toutes les matières à un seul groupe d'élèves. Il s'assure également du développement personnel et social de chaque élève du groupe, pendant 180 jours par année. Ainsi, le fait d'être en présence constante avec un même groupe, cet enseignant peut se permettre de contrôler le temps d'enseignement de chaque matière, d'adapter des activités et des contenus aux particularités du groupe. Il développe alors un fort attachement à son groupe et une intimité s'installe. Par conséquent, les auteurs soulèvent que cet enseignant peut parfois développer un sentiment de propriété. Par exemple, « sa » classe, « ses » élèves. Lessard et Tardif (2003) ont remarqué que l'enseignant contrôle aussi l'aménagement de « sa » classe et qu'il peut réagir farouchement à tout déplacement. Ces mêmes chercheurs associent au travail enseignant du primaire le « *classcenteredness* ». Cette centration sur sa classe peut parfois le lier émotionnellement et se rapprocher du rôle de « complément parental ».

Le travail enseignant se distingue par le fait qu'il est vu et regardé par son objet de travail; l'élève. Ainsi, l'enseignant possède un pouvoir limité sur son objet de travail. Il ne travaille pas seulement sur, mais bien avec et sur son objet. Ce travail humaniste implique une charge double, soit de socialiser et d'instruire un être humain; répondre

autant aux besoins individuels que collectifs. De plus, tels que démontrés par (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Martineau, 1997) dans Tardif et Lessard, (1999), les résultats du produit fini sont trop souvent intangibles.

Dans un contexte plus global, Tardif et Lessard (1999) nous renvoient à une conception où le travail enseignant est codifié par les instances. En référence aux travaux de Darling-Hammond et Sclan (1996) et Hargreaves (1994), Tardif et Lessard (1999) font ressortir qu'une récente évolution du travail enseignant se caractérise par l'application d'un contrôle bureaucratique : « Les responsables scolaires adoptent une attitude prescriptive quant aux tâches des enseignants et aux contenus scolaires : ils introduisent des mesures d'efficacité et un contrôle serré du temps (minutage de la tâche, etc.). Le curriculum s'alourdit; il est découpé en tranches souvent sans liens entre elles, engendra une parcellisation du travail. » Par conséquent, les auteurs soulèvent que, de cette manière, l'enseignant est moins sollicité à se « professionnaliser ». Il est plus enclin à se percevoir comme un exécutant qui n'a pas d'emprise sur les décisions qui le concernent. Pourtant, ces auteurs persistent à reconnaître que le travail des enseignants « (...) est aussi l'activité de personnes qui ne peuvent travailler qu'en donnant du sens à ce qu'ils font, en interaction avec d'autres : les élèves, les pairs, les parents, les directions d'école, etc. » (p. 25)

À défaut d'une représentation formalisée du travail enseignant du suppléant occasionnel au primaire, nous empruntons aux travaux de Mukamurera (1998) sur le travail enseignant du suppléant du secondaire, qui s'apparente à certains égards à celui du

primaire, à celui de Messing et al. (1996) qui traite de façon général du travail enseignant du primaire ainsi qu'aux travaux de Spallanzani et al. (1986) portant sur la projection de ce que devrait être le travail enseignant d'un suppléant occasionnel en éducation physique, dans les classes du primaire, pour élaborer notre propre portrait.

Le suppléant occasionnel est souvent appelé à la dernière minute. De cette façon, il n'a pas le temps de penser la matière. (Mukamurera, 1998) En plus, il lui arrive parfois de faire face à l'absence de préparation de matière et à un manque d'indications de la part de l'enseignant remplacé. Dans d'autres occasions, où l'absence de l'enseignant régulier ou à contrat déterminé était prévue, celui-ci aura probablement préparé le travail à administrer aux élèves. Il aura, de plus, inscrit quelques principes de base sur la gestion de la classe. (Messing et al., 1996) De ce fait, exécuter la même gestion de classe que l'enseignant titulaire a sûrement de meilleurs impacts sur le sentiment de sécurité de l'élève ainsi que sur sa productivité (Boutin, 1999). Cependant, ce mimétisme du suppléant sur l'enseignant remplacé a permis à Mukamurera (1998) de constater que le suppléant occasionnel détient très peu d'autonomie professionnelle. Il leur apparaît plutôt comme étant un exécutant confronté à l'improvisation de jouer le rôle d'être quelqu'un d'autre, dans les affaires de quelqu'un d'autre. Lors d'une formation, tenue pendant une journée pédagogique, portant sur un nouveau programme, Messing et al. (1996) ont souligné la présence de suppléants occasionnels. Malgré leur droit de présence, ceux-ci n'avaient pas droit à la documentation photocopiee. Celle-ci étant uniquement prévue pour les enseignants réguliers, faute de budget. En outre, en référence aux témoignages

récoltés par Mukamurera (1998), ils ressort que le suppléant occasionnel déplore souvent que la présence de certains élèves indisciplinés, sans politesse ni respect envers eux, rend leur tâche plus difficile. En effet, les suppléants ne peuvent pas entretenir le même rapport d'intimité que l'enseignant remplacé compte tenu des facteurs de discontinuité professionnelle, laquelle fait référence à une interruption de travail pour absence d'emploi et aux changements d'affectation de tâches. D'un autre côté, le rapport relatif à l'intimité que le suppléant peut entretenir peut se comparer à celui de l'enseignant régulier ou à contrat déterminé du secondaire qui, comme le précisent Lessard et Tardif (2003) : « [...] voit un plus grand nombre d'élèves, ce qui donne à son travail une qualité de variété en même temps que cela le protège un peu de rapports difficiles avec certains élèves, [...] ». (p.64)

Spallanzani et al. (1986) renchérissent. L'étude effectuée par ces chercheurs révèle qu'un suppléant occasionnel devrait détenir quatre caractéristiques pour effectuer son travail. Par ordre prioritaire, l'étude a dévoilé que l'enseignant doit avoir la capacité d'établir de bonnes relations humaines, autant auprès des élèves qu'auprès du personnel, d'assurer une gestion adéquate (gestion disciplinaire) tout en maîtrisant la matière à enseigner et d'être en mesure de remplir des exigences professionnelles plus spécifiques comme par exemple, remettre un compte rendu du déroulement de la journée. Les attentes professionnelles des suppléants sont donc sensiblement similaires à celles de l'enseignant régulier mais les auteurs, tout comme Mukamurera (1998, 2005) et Mukamurera et Gingras (2005), assurent que les conditions dans lesquelles les suppléants

doivent travailler sont toutefois beaucoup plus exigeantes sur tous les plans, comparativement à celles des enseignants réguliers ou à contrat.

Selon l'étude de Spallanzani (1986), il existerait donc deux représentations du rôle du suppléant occasionnel en classe d'éducation physique. La première est celle où le suppléant devrait pouvoir assumer l'enseignement régulier et la deuxième où le suppléant devrait pouvoir contrôler la discipline.

Objectifs spécifiques

Ce chapitre a donc permis de préciser ce que nous entendons par « suppléant occasionnel », puis d'examiner le concept de précarité en fonction de deux facettes : la précarité d'emploi et la précarité du travail, elle-même composée de trois dimensions : l'*homo oeconomicus*, l'*homo sociologicus* et l'*homo faber*. Se greffe inéluctablement à la dimension *homo faber*, les concepts d'identité professionnelle et de travail enseignant. À partir de divers travaux principalement menés auprès d'enseignants en début de carrière ou d'enseignants du secondaire, ces derniers concepts ont été investigués. On remarque ainsi que les caractéristiques diversifiées du travail enseignant, selon que l'enseignant occupe un poste régulier ou de suppléance occasionnelle, peuvent marquer le développement de son identité professionnelle. Il se dégage de cette recension que si l'on peut, d'ores et déjà, avoir un aperçu du vécu de suppléants, à partir de résultats issus de recherches portant sur des objets connexes, il n'en demeure pas moins que le **vécu des**

suppléants occasionnels du primaire, en particulier en tenant compte du développement de leur identité professionnelle et des caractéristiques du travail enseignant, demeure à ce jour quasi ignoré.

Ce constat nous amène à cibler les objectifs spécifiques suivants :

- Cerner comment la précarité d'emploi influence le vécu des enseignants suppléants occasionnels du primaire;
- Cerner comment la précarité du travail, examinée en fonction des trois dimensions: *homo oeconomicus*, *homo sociologicus* et *homo faber*, influence le vécu des enseignants suppléants occasionnels du primaire.

CHAPITRE III

Méthodologie

Le présent chapitre fait état de la démarche méthodologique privilégiée pour cette recherche. Il sera question du type de recherche, des caractéristiques des participants, des modalités de collecte de données, du processus d'analyse et de présentation des données recueillies ainsi que des aspects déontologiques et éthiques.

3.1 Le type de recherche

Dans le but de répondre à la question générale et d'atteindre les objectifs spécifiques de cette recherche, une approche méthodologique qualitative/interprétative a semblé la mieux appropriée. « La recherche du courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2004, p.124). Parmi les caractéristiques favorables à la recherche qualitative en éducation, Pirès (1997, p.52) cité par Savoie-Zajc (2003), fait état de sa « souplesse d'ajustement pendant son déroulement (...); de sa capacité de s'occuper d'objets complexes (...) (institutions, groupes, etc.); de sa capacité d'englober des données hétérogènes [...] de sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte (...); enfin, de son ouverture au

monde empirique ». (p. 128) Pour leur part, Deslauriers et Kérésit (1997) signalent que toute recherche qualitative traite de données non statiques et que de les négliger priverait le milieu de connaissances essentielles.

De plus, notre intention de comprendre **comment les suppléants occasionnels du primaire vivent leur expérience dans le contexte actuel** nous a amenée à côtoyer le courant philosophique phénoménologique. Selon les dires de Giorgi (1997), c'est au début du XX^e siècle que cette approche a permis aux nombreuses sciences humaines et sociales de prendre leur essor. Elle constitue un précieux outil pour la compréhension de la *conscience*. La phénoménologie permet à l'acteur d'être entendu selon son propre contexte, qui plus est, selon le sens qu'il accorde à l'événement qu'il vit. Pour reprendre les mots de Paillé et Mucchielli (2003), « (...) la phénoménologie se définit comme une volonté de s'en tenir aux phénomènes, seule réalité dont nous disposons, et de les décrire tels qu'ils apparaissent, sans référence à une théorie explicative ni à des causes. » Chez Deschamps (1993), cette philosophie « (...) oppose diamétralement l'objectivité de la science à la subjectivité de la conscience et substitue partout les vérités scientifiques à celles de l'expérience naturelle et spontanée. » Il est d'ailleurs intéressant de constater que de nombreux penseurs s'y soient attardés de manière à s'en inspirer, à l'adapter ou à la développer : Husserl, (1859-1938), Heidegger (1859-1938), Sartre (1905- 1980), Merleau-Ponty (1908-1961), Ricoeur (1913-), etc.

En revanche, dans son ouvrage, Giorgi (1997) défend le fait qu'il est possible pour la phénoménologie de revêtir l'aspect d'objectivité. Il énonce trois étapes majeures pour y arriver: la réduction phénoménologique, la description et la recherche des essences.

La réduction phénoménologique exige du chercheur de faire abstraction de ses préconceptions; comme si on les mettait entre parenthèses. « Il ne s'agit pas tant de les éliminer que de ne pas les laisser intervenir (...). » (Giorgi, 1997, p.373) Cette attitude permettra au chercheur d'accueillir dans toute son entité le phénomène tel qu'il se présente dans son contexte.

La **description** est le type de discours qui est encouragé afin que le participant témoigne de son vécu. Si le participant tente d'expliquer, de justifier, d'interpréter, etc.; le chercheur devra en faire abstraction sinon il risque de s'éloigner des fondements de la phénoménologie.

Quant à la **recherche des essences**, elle permettrait de découvrir les caractéristiques essentielles d'un phénomène. Par un procédé dénommé la « variation libre et imaginaire »; le chercheur, selon ses habiletés, parviendrait à extraire d'un phénomène l'essentiel, soit à discriminer le fondamental du superficiel. Ce même chercheur spécifie que pour reconnaître le fondamental, il suffit de modifier ici et là

différents paramètres du phénomène pour ensuite repérer ce qui demeure solide et constant et qui en fait « un phénomène ».

3.2 Les caractéristiques des participants

Des spécialistes de la philosophie phénoménologique (Deschamps. 1993; Giorgi, 1997; Leahy, Marcoux, Sauvageau, et Spain 1989; Paillé et Mucchielli, 2003) évoquent que la saisie de données n'exige aucun maximum ou minimum de participants. Ceci reflète un fondement de la philosophie où : « (...) toute expérience humaine, serait-elle individuelle, contribue à nous en faire connaître davantage sur ce qu'est précisément cette même expérience (Aanstoos, 1987; Bullington & Karisson, 1984; Giorgi, 1970, 1983). » (Leahy et al., 1989) Un autre auteur adepte de la phénoménologie, du nom de Seidman (1991, 2006), a avancé le principe de la « variété maximum ». Par ce principe, il énonce qu'un nombre de participants sera jugé suffisant quand les caractéristiques des autres membres d'un même corpus, non interviewés, auront été reflétées. Pour atteindre ce but, nous avons choisi de nous entretenir avec quatre participants. De plus, dans le but d'obtenir des informations riches et diversifiées pour ainsi contribuer à la compréhension du phénomène à l'étude, nous avons envisagé prendre en compte divers paramètres susceptibles de refléter la réalité à l'étude. L'âge, le sexe, les années de scolarité, l'année d'obtention du diplôme et la distinction entre un suppléant *temporaire*¹⁶ ou *professionnel* ont été considérés. Afin de nous garantir d'avoir des participants ayant un minimum de

¹⁶ voir chapitre II du présent ouvrage.

recul par rapport à leur vécu, un critère supplémentaire a été retenu : avoir remplacé dans plus d'une école ou avoir assumé le rôle de suppléant occasionnel sur une base régulière depuis au moins un an. En contrepartie, Seidman (1991, 2006) énumère certains types d'individus à proscrire et dont nous avons tenu compte. Par exemple, de s'entretenir avec des individus trop émotifs en regard du sujet (les trop passionnés ou les trop frustrés) risquerait une distorsion du discours. Dans le même sens, la participation d'amis ou de connaissances intimes pourrait nuire à l'impartialité de l'entretien.

Afin de mettre en contexte le vécu de nos propres participants, nous exposons, ci-dessous, un bref portrait de leur situation personnelle et professionnelle.

Situation personnelle et professionnelle de Pierre¹⁷

Pierre a obtenu un baccalauréat d'enseignement de l'activité physique en 1996 en parallèle avec sa carrière professionnelle de footballeur. Il est maintenant dans la tranche d'âge des 30 à 35 ans. Il pratique la suppléance occasionnelle aux écoles primaires dans les classes régulières, d'éducation physique et à la santé en plus de l'anglais langue seconde, depuis 5 ans. Il a trois enfants à sa charge et une conjointe. Sa conjointe possède la qualification légale pour enseigner au préscolaire et au primaire. Lui et sa famille s'absentent du Québec pendant 10 mois. Ils reviennent à la fin avril et s'offrent les mois de mai et de juin pour profiter de la situation de la précarité d'emploi en suppléance

¹⁷ Le nom de chacun des quatre participants s'avère être fictif afin de préserver leur anonymat.

occasionnelle. Cette dernière réalité nous permet d'attribuer à Pierre, le statut de suppléant occasionnel professionnel¹⁸.

Situation personnelle et professionnelle de Noëlla

Noëlla a obtenu un baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire en 1987. Elle appartient au groupe d'enseignants âgés entre 35 et 40 ans. Quelques mois après l'obtention de son baccalauréat, elle s'est exilée, seule, dans le Grand Nord du Québec pour faciliter l'obtention de son brevet (période de probation). Selon la politique de l'époque, le nouvel enseignant devait avoir pratiqué la profession pendant un minimum de 2 années à l'intérieur des 5 années suivant l'obtention de son diplôme. Revenue dans sa région d'origine, au centre du Québec, depuis juin 2005, elle exerce la suppléance occasionnelle avec parcimonie dans des écoles primaires marginales. Elle a une enfant de 5 ans sous sa charge et vit sous le toit de ses parents. Son but professionnel est d'accéder à un poste d'enseignante régulière¹⁹ au sein du champ du préscolaire de préférence ou à tout autre emploi connexe qui lui permettrait de gagner un salaire régulier. La suppléance occasionnelle représente donc un passage obligé pour l'atteinte de son but professionnel. Cette dernière valeur nous permet d'identifier Noëlla comme suppléante occasionnelle temporaire²⁰.

¹⁸ Un enseignant qui s'accommode de cette situation pour en faire une carrière à long terme. (MEQ, 2003)

¹⁹ L'enseignante ou l'enseignant engagé par contrat annuel renouvelable tacitement. (Convention collective E1 de la FSE, 2005-2010)

²⁰ Ceux qui doivent subir ce statut afin de parvenir à l'obtention d'un contrat. (MEQ, 2003)

Situation personnelle et professionnelle d'Émilie

Émilie a obtenu un baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire en 2004. Elle appartient au groupe d'enseignants âgés entre 25 et 30 ans. Elle pratique la suppléance occasionnelle depuis 2003 dans des classes régulières du primaire dans des écoles concentrées autour d'une seule commission scolaire. Elle a encore le statut de suppléante occasionnelle mais a accédé à une liste prioritaire²¹ d'emploi du personnel enseignant d'une commission scolaire trois ans après l'obtention de son brevet. Il lui arrive donc d'obtenir des contrats à temps partiel. Elle n'a aucune personne à sa charge et vit en concubinage avec une personne dont le travail est saisonnier. Son but professionnel est d'accéder à un poste d'enseignante régulière au sein des champs du préscolaire ou du primaire. La suppléance occasionnelle représente un passage obligé pour l'atteinte de son but professionnel. Cette dernière valeur nous permet d'identifier Émilie comme suppléante occasionnelle temporaire.

Situation personnelle et professionnelle de Julie

Julie a obtenu un baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire en 2002. Elle appartient au groupe d'enseignants âgés entre 25 et 30 ans. Elle pratique la suppléance occasionnelle depuis l'année 2000, dans les classes de niveaux préscolaires et primaires régulières au sein d'une même commission scolaire. Elle a

²¹ La convention collective E1, 2005-2010 liant la CPNCF et la CSQ, art. 5-1.14 octroi aux multiples commissions scolaires du Québec et à leur partie syndicale d'adopter leur propre politiques administratives afin de gérer le personnel enseignant précaire.

encore le statut de suppléante occasionnelle mais a accédé à une liste prioritaire d'emploi du personnel enseignant d'une commission scolaire deux ans après l'obtention de son brevet. Il lui arrive donc d'obtenir des contrats à temps partiel. Elle n'a aucune personne à sa charge et vit en concubinage avec une personne dont le travail est permanent. Son but professionnel est d'accéder à un poste d'enseignante régulière au sein des champs du préscolaire ou du primaire. La suppléance occasionnelle représente un passage obligé pour l'atteinte de son but professionnel. Cette dernière valeur nous permet d'identifier Julie comme suppléante occasionnelle temporaire.

La présence du tableau 1, ci-dessous, permet de dégager les caractéristiques propres à chaque participant tout en ayant une vue d'ensemble pour mieux les distinguer les uns des autres.

Tableau 1

Les caractéristiques des participants

participant	âge	sexe	Années de scolarité	Année d'obtention du diplôme	Type de suppléant	Années d'expérience en suppléance
Émilie	Entre 25-30	Féminin	17	2004	Temporaire	4 ans
Julie ²²	Entre 25-30	Féminin	17	2002	Temporaire	7 ans
Noëlla	Entre 35-40	Féminin	16	1987	Temporaire	2 ans
Pierre	Entre 30-35	Masculin	16	1996	Professionnel	5 ans

²² Comme nous le verrons dans la section 3.4. Le processus d'analyse et de présentation des données, le cas de Julie sera par la suite laissé de côté.

3.3 Les modalités pour la collecte de données

Cette section se divise en trois parties. En plus d'expliquer les modes de recrutement des participants et le choix de la méthode de collecte des données, nous y ajoutons des précautions particulières à prendre en fonction de notre contexte.

3.3.1 Le recrutement des participants

Le recrutement s'est effectué par deux modes. Un premier participant a été recruté parmi les suppléants occasionnels exerçant son métier dans le même milieu de travail que celui de la chercheuse. Les trois autres participants ont été référés par des contacts professionnels, soit par des enseignants réguliers ou par des professeurs universitaires. Étant donné que ceux-ci aient été *invités* à participer, les modalités étaient sur une base volontaire.

3.3.2 Le choix de la méthode de collecte de données

Pour comprendre *comment les suppléants occasionnels du primaire vivent leur expérience de suppléance occasionnelle dans le contexte actuel*, des ouvrages (Boutin, 1999; Deschamps, 1993; Dortier, 2004; Giorgi, 1997; Lessard et Tardif, 2003; Savoie-Zajc, 2003; Seidman 1991) et des consultations de thèses similaires à ce mémoire (Deschamps, 1987; Duchesne, 2004; Lamarre, 2003; Mukamurera, 1998) nous ont amené à considérer la nécessité de nous *entretenir* avec des participants.

Les participants s'engageaient ainsi, en référence aux travaux de Seidman (1991, 2006), à trois entretiens en profondeur complémentaires influencés par la philosophie phénoménologique. Pour modéliser cette méthode, Seidman et ses collègues se sont inspirés de deux pratiques reconnues où les questions étaient sous forme d'ouverture, c'est-à-dire : le récit de vie (voir Bertaux, 1981) et l'entretien en profondeur (voir Schutz, 1967). À cet effet, un schéma des trois entretiens basé sur les principes de Seidman mais ajusté à notre réalité, figure parmi les appendices (voir appendice B). Le premier entretien porte sur *l'historique* du participant parce que l'expérience de ce dernier doit être campée dans un contexte qui lui est propre. Seidman (1991) soutient d'ailleurs, à la faveur de Husserl (dans Giorgi, 1997), que la compréhension du comportement des gens devient signifiante lorsqu'elle est placée dans le contexte de leur vie. Dans le cadre de cette recherche, chaque participant est invité à décrire sa vie à partir de son enfance jusqu'à sa première journée en suppléance. Ainsi, sa vie familiale, scolaire, sociale et professionnelle permet de contextualiser son cheminement vers l'enseignement.

Le second entretien s'attarde plutôt à *l'ici et maintenant*. On se concentre sur les faits vécus par le participant dans le moment présent. Ce dernier reconstruit alors les faits de son vécu. Il nous décrit, entre autres, une journée type de suppléance occasionnelle. Il peut extrapoler sur des éléments particuliers et environnants tout en y ajoutant des anecdotes. Par exemple, il peut décrire sa relation avec les élèves, son implication dans le milieu, ses responsabilités professionnelles, l'accueil des uns, le soutien des autres.

Au troisième entretien, on demande au participant de réfléchir sur son expérience. Ceci implique des engagements émotifs entre sa vie et sa carrière. Faire du sens demande au participant de regarder comment les facteurs de sa vie ont interagi afin d'en arriver à la situation présente. C'est la combinaison des deux premiers entretiens qui permettra d'établir les conditions pour réfléchir sur ce que le participant fait aujourd'hui dans sa vie.

Pour Seidman (1991,2006), la structure de ces trois entretiens doit être respectée puisque chaque entretien a un but précis et sert de fondation pour amorcer le prochain entretien. Il ajoute que l'étape de la planification des entretiens est un pré-requis. Sans cela, le chercheur risque de faire des distorsions avec les données des participants et de s'éloigner du but de la recherche.

Pendant la construction du schéma d'entretien de cette présente recherche, une attention particulière a été portée à la formulation des questions afin d'influencer au minimum les réponses des participants. Sous l'influence de Seidman (1991, 2006), les questions sont ouvertes de manière à permettre au participant d'aller jusqu'au fond de sa pensée. Une banque de sous questions et de pistes ont été préparées advenant le cas où le sujet manquerait d'inspiration et pour permettre à la chercheuse de respecter ses objectifs. L'auteur stipule que le chercheur doit maintenir un équilibre entre offrir assez d'ouverture pour que le participant se sente à l'aise de partager son histoire et définir un but assez précis pour permettre à chaque entretien de respecter la structure des trois

entretiens étant donné leur complémentarité. Lorsque ces conditions sont respectées, Seidman (1991) y reconnaît la « triangulation des données ». Pendant l'entrevue, en parallèle avec son schéma d'entretien, l'intervieweur doit se concentrer sur la substance pour la comprendre, l'intérioriser et sélectionner ce qui est pertinent.

En somme, si on en croit Seidman (1991, 2006), ces trois entretiens complémentaires, structurés dans une séquence logique, arrivent à satisfaire les critères scientifiques du milieu de la recherche des sciences humaines de type qualitative/interprétative. C'est également une technique qui s'adapte à plusieurs sujets de recherche du monde des sciences humaines parce que l'outil de travail, qu'est l'humain, peut penser, s'adapter et parler pour ainsi rendre intelligibles les données et fournir des résultats riches; satisfaisant alors l'intention de la recherche. Par ailleurs, cet auteur ainsi que Giorgi (1997) soutiennent que l'intention des entretiens « en profondeur » n'est pas d'obtenir des réponses à des questions fermées, ni de tester une hypothèse, ni d'évaluer un programme. La racine de l'entretien « en profondeur » est de comprendre l'expérience des gens et le sens qu'ils y donnent. Afin de rassurer certains chercheurs qui mettraient en doute la validité (crédibilité) et la fiabilité des entretiens en profondeur avec des êtres humains, Seidman (1991) propose que chaque entretien soit d'une durée de 90 minutes et que les trois entretiens soient pratiqués à l'intérieur d'une période d'une à trois semaines. Selon lui, ces principes assurent une cohérence dans le discours puisqu'on demeure dans le même contexte et parce que cette période (3 x 90 minutes) permet la construction d'une relation humaine substantielle. De plus, la manière

dont les propos recueillis sont exprimés; souvent entremêlés d'aspects non verbaux (les intonations, les rires et les silences) et très peu d'interruption de la part du chercheur accentuent la possibilité de la véracité des propos du participant. Les propos ne sont pas influencés par le chercheur; ce sont bel et bien ses mots qui reflètent sa pensée. Paillé et Mucchielli (2003) avancent que « La parole n'est pas qu'une succession de mots, elle est aussi un pouvoir, (...) ». Ceci signifie qu'il importe non seulement d'écouter l'autre mais aussi de lui accorder du crédit, c'est-à-dire d'accorder de la valeur à son expérience. Pour Savoie-Zajc (2003) : « Une recherche est d'ailleurs jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent ». (p.125) Si en plus ces entretiens permettent aux participants de se comprendre (eux-mêmes) autant que peut se le permettre le chercheur, alors le critère de validité est décidément atteint. (Seidman, 1991, 2006)

3.3.3 Les précautions particulières

Dortier (2004) avise le chercheur de rester neutre et vigilant face à certains biais qui pourraient se présenter pendant l'exercice de l'entretien. Premièrement, il explique que le participant peut distordre ses réponses dans l'intention de bien paraître. Le participant pourrait donner des réponses le survalorisant dans ses compétences. Deuxièmement, Dortier (2004) expose la possibilité du chercheur à manipuler le participant de façon à ce que celui-ci réponde dans le sens des thèmes que le chercheur reconnaît. Enfin, rappelons que lors d'un entretien, l'attitude de l'intervieweur peut influencer la cueillette des données et ainsi, fausser les résultats. C'est-à-dire que si l'interviewé se sent entre autres jugé, pressé, peu écouté, évalué, ridiculisé ou influencé,

celui-ci n'osera pas s'ouvrir à la recherche autant qu'il aurait pu le faire dans le cas où l'intervieweur aurait usé d'une attitude plus neutre. Seidman (1991) dénonce ainsi la situation de vulnérabilité vécue par le participant qui dévoile en quelque sorte l'histoire de sa vie en fonction de notre sujet de recherche. Pour protéger le participant, Boutin (1997) suggère à l'intervieweur « (...) de travailler sur soi avant de procéder à la cueillette de données auprès d'une autre personne. Se demander, par exemple, (...) comment on se sent face à l'accueil d'une expérience ou d'un point de vue qui peut être diamétralement opposé au sien (...) ». Cette valeur rejoint de près celle où tout phénoménologue doit exercer une « réduction phénoménologique ». (Giorgi, 1997)

Afin de contrer ces derniers biais, Boutin (1997) et Seidman (1991, 2006) proposent à l'intervieweur de démontrer une écoute active, de chercher, autant que possible, à modeler son identité à celle de l'interviewé, de tenter de paraphraser ou de reformuler les données. Denis et Frappier (1989) ajoutent que le rôle de l'intervieweur consiste à stimuler le participant à décrire son expérience en formulant des demandes comme : « Pouvez-vous m'en dire davantage sur ... ».

Pour faciliter l'écoute, l'intervieweur peut profiter du support d'un magnétophone, mais il peut aussi prendre des notes. Ceci lui permet de rester concentré sur le sujet du participant et de garder en note un thème qu'il aimerait que le participant développe sans interrompre le discours. Il doit également s'assurer que les modalités (lieu, durée, moment, outils : prise de notes, enregistrement) plaisent à l'interviewé, que

des explications portant sur le ou les objectifs de recherche soient exposées et que les droits à l'anonymat et à la confidentialité soient assurés (Seidman, 1991, 2006). Par ailleurs, Boutin (1997) et Seidman (1991, 2006) suggèrent également à l'intervieweur de procéder à un entretien témoin afin de parfaire ses compétences.

Afin de respecter les propos des auteurs mentionnés ci-haut, notre cueillette de données s'est effectuée de la sorte. En effet, nous nous sommes préparée mentalement à adopter une attitude d'ouverture afin de ne pas intimider le participant et pour nous assurer de ne pas lui faire ressentir de pressions qui pourraient l'influencer de façon quelconque. Nous croyons avoir adopté une écoute active en l'encourageant par des hochements de têtes occasionnels, par une reformulation de ses propos et par des stimuli provoquant ainsi des descriptions plus détaillées du phénomène. Avec l'accord des participants, nous avons pris des notes pour garder la concentration et nous avons utilisé un magnétophone pour garder des traces. Ces techniques n'ont pas semblé les gêner. Elles ont même été très utiles quoique le bris du magnétophone lors du dernier entretien avec la dernière participante a nécessité la prise de notes intégrales des propos émis par celle-ci. Malgré tout, l'entretien s'est bien déroulé, la participante collaborait aussi bien que les fois précédentes. À une autre occasion, la cassette du magnétophone était complétée pendant que l'entretien se poursuivait. Heureusement, la participante a eu l'amabilité de se représenter pour reprendre ce qui avait été perdu.

Il revenait au participant de choisir l'heure et le lieu des entretiens. Il était entendu que les entretiens devaient avoir lieu à intervalle d'à peu près une semaine les uns des autres. La plupart d'entre eux ont préféré tenir les entretiens à leur domicile respectif ou dans leur milieu de travail. Deschamps (1989) et Seidman (1991, 2006) ne voient aucune contrainte méthodologique empêchant l'intervieweur de se rendre chez les participants. L'important est que l'intervieweur se fasse accommodant.

Le schéma des trois entretiens a été bâti en fonction des principes énumérés par Seidman (1991, 2006). Par la suite, la consultation de la thèse d'Anne-Marie Lamarre (2003), *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, nous a inspirée pour composer un protocole d'entretien ainsi que les questions, les sous questions et les pistes. Naturellement, le tout a été adapté en fonction de notre objet d'étude et du domaine disciplinaire. Durant les entretiens, un moment était aussi alloué pour permettre au participant et au chercheur de poser des questions, de reformuler, de préciser ou de compléter des propos énoncés précédemment.

S'est ensuite enclenchée une période de passation d'entretiens témoins, tel que suggéré par Boutin (1997), auprès de deux enseignantes suppléantes occasionnelles ne participant pas à l'étape officielle de notre collecte de données. Cet exercice a permis de réajuster, d'ajouter et de supprimer quelques questions afin de mieux répondre aux objectifs visés par l'étude.

3.4 Le processus d'analyse et de présentation des données

Les propos des quatre participants issus des entretiens ont été transcrits intégralement. Conformément aux propos de Seidman (1991, 2006), la transcription d'un entretien devrait se faire avant la prochaine rencontre pour permettre ainsi de recontextualiser, de développer ou d'ajuster des propos tenus précédemment. Cependant, certains éléments de notre réalité (emploi à temps plein et responsabilités familiales) nous ont empêché de fonctionner selon la volonté de Seidman (1991, 2006). Nous retranscrivions les entretiens une fois que les trois entretiens de chaque participant étaient faits. Effectivement, au cours de la transcription des données, nous nous sommes aperçue que certains propos nécessitaient des nuances ou des ajustements tel que l'avait prédit Seidman (2004). Pour compenser ce manque, nous nous sommes permis d'effectuer des allers et retours auprès de quelques participants qui avaient omis certains détails jugés pertinents à la compréhension de l'expérience. Pour ce faire, quelques contacts par courriels et par téléphone ont été nécessaires. Par la suite, nous nous sommes chargée d'envoyer les transcriptions aux personnes concernées afin que celles-ci en prennent connaissance et nous reviennent advenant le cas où des ajouts ou des modifications étaient souhaitables. Depuis, aucune correction n'a été apportée puisque qu'aucun participant ne s'est signalé.

Avant d'entreprendre toute codification, Seidman (1991, 2006) s'impose encore une fois. Il suggère au chercheur de condenser les verbatim pour permettre la

construction d'un *profil*²³, unique à chaque participant. Pour nous permettre de construire un profil, nous devions, premièrement, éliminer toutes traces d'interventions de la part du chercheur. Deuxièmement, nous devions sélectionner les extraits en liens avec nos objectifs de recherche, ceux jugés utiles à la compréhension du phénomène. Troisièmement, nous pouvions, à l'occasion, déplacer certains extraits pour les ajouter à ceux qui rejoignaient la même idée afin de rendre la lecture plus fluide et plus cohérente. Finalement, pour éviter la redondance, certains passages ont été supprimés. Ce découpage a été fait avec vigilance afin de respecter le contexte du témoinant pour ne pas en changer le sens. Par ailleurs, Seidman (1991, 2006), propose de réutiliser les propres mots du participant et de garder la forme du discours à la première personne du singulier facilitant ainsi un meilleur reflet du sens que peut donner une personne. Seidman assume d'autant plus que de transmettre les paroles intégrales du participant facilite l'intimité entre le lecteur et le participant. Paillé et Mucchielli (2003) soutiennent que cette formule « (...) stimule chez le lecteur un plus grand niveau d'empathie et rappelle que ce dont traite la recherche engage de vraies personnes. » (p.76) Un seul profil a été ajouté en annexe (voir appendice D) afin de ne pas surcharger ce travail. C'est celui de Émilie qui est cité puisque nous jugeons que celui-ci rejoindra le vécu d'un plus grand nombre de suppléants occasionnels.

La démarche de codification s'est ensuite entamée. C'est le profil de chaque participant qui a servi d'outil de base pour codifier les extraits. Nous avons alors profité

²³ Traduction libre, (Seidman, 1991; 2006)

de la convivialité qu'offre le logiciel N.VIVO, version 2.0, pour associer l'idée du message du participant à un thème. Malgré une dimension de la phénoménologie où l'on s'attend à ce que le chercheur laisse jaillir les thèmes sans ses préconceptions (Giorgi, 1997), le processus qui avait déjà été encouragé et développé dans cette recherche, avant même de comprendre la complexité de la philosophie phénoménologique, nous a empêché de la respecter intégralement. Dans la circonstance, Giorgi (1997) mentionne que pour des fins d'analyse scientifique, des adaptations peuvent être exercées prudemment. Il va jusqu'à déclarer qu'elles ne devraient pas compromettre les fondements de la phénoménologie. Notre codification a ainsi été effectuée à partir des concepts prévus dans le cadre de référence (précarité, précarité d'emploi et du travail, mais ouverte à des ajouts en fonction de ce qui a émergé des données : codification semi-émergente. Vu l'ampleur que pouvait suggérer un thème, des sous-thèmes ont été rajoutés. Notons, par exemple, que l'identité professionnelle et le travail enseignant font partie de nos sous-thèmes. Il fut ensuite utile de regrouper les thèmes sous leur dimension conceptuelle commune, nommée : rubrique. Dans le cas échéant, c'est la rubrique « précarité » qui regroupe nos thèmes : la précarité d'emploi et la précarité du travail.

Une première codification a été pratiquée sur chacun des quatre profils. Après une période de recul d'environ une semaine, une seconde codification a été réalisée. Celle-ci avait comme fonction d'offrir à l'analyste l'occasion de se requestionner sur la pertinence et la justesse du thème choisi. C'est à cette étape que nous avons fait le choix de retirer

l'un des sujets (Julie) étant donné la saturation²⁴ évidente des données par rapport au phénomène étudié. C'est-à-dire qu'en raison de la similitude du vécu de Julie à celui d'Émilie, nous avons réalisé que Julie ne présentait pas une variété de données pour justifier son utilité. À notre avis, la « variété maximum », signifiée par Seidman (1991, 2006) était reflétée par l'entremise des données obtenues par Pierre, Noëlla et Émilie.

En cours de collecte et de traitement des données, nous devons nous assurer de respecter les critères de rigueur méthodologiques de la recherche qualitative/interprétative : a) de crédibilité b) de transférabilité, c) de fiabilité, d) de confirmation (Savoie-Zajc, 2003, p.143). Le tableau 2 démontre les moyens utilisés dans cette recherche pour s'y engager.

Tableau 2

Les critères de rigueur méthodologiques

Critères	Moyens utilisés dans cette étude
1) de crédibilité	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Engagement prolongé de la part de l'intervieweur et du participant (minimum de trois heures d'entretien) ✓ Propos provenant des participants n'ayant subi aucune influence ✓ Technique de triangulation par le retour des verbatim aux participants
2) de transférabilité	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descriptions riches du contexte de l'étude
3) de fiabilité	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Résultats en lien avec la question générale et les objectifs spécifiques

²⁴ Données qui n'ajoutent rien de nouveau à la compréhension du phénomène. (Savoie-Zajc, 2004)

4) de confirmation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cueillette faite auprès d'êtres humains; acteurs concernés par le phénomène à l'étude ✓ Choix de trois entretiens comme modalités de collecte de données et retour des verbatim aux participants ✓ Deux exercices de codification ont été effectués pour analyser les données
--------------------	---

3.5 Les aspects déontologiques et éthiques

Compte tenu que la collecte de données s'est faite par l'intermédiaire d'êtres humains, des règles d'éthiques s'imposaient afin de baliser et de protéger l'environnement scientifique. C'est alors que la Politique d'éthique de la recherche (381-CA-3298) et que la Politique d'éthique en recherche avec des êtres humains (2006-CA509-22-R5148), énoncées par l'UQTR, ont été prises en compte. À cet effet, avant d'entreprendre toute collecte, un certificat d'éthique auprès d'êtres humains²⁵ a été émis au chercheur par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR). De plus, l'autorisation des participants a été confirmée au chercheur par l'intermédiaire d'un formulaire de consentement (voir appendice C). Ce dernier était précédé d'une lettre expliquant le but, les objectifs, les droits et les devoirs des collaborateurs à la recherche - chercheur/participant - (voir appendice C). Un protocole assurait la révision orale de ces valeurs au début de chaque entretien (voir appendice B). Il a été entendu que l'anonymat des participants et que la confidentialité des données seraient protégés. Les transcriptions des entretiens verbaux sont gardés dans un lieu sous clé, auquel seules la responsable, la directrice et la codirectrice de cette recherche ont accès. La destruction de ces données se

²⁵N° de certificat : (CER-07-122-07.09)

fera 5 ans après que le dépôt final du mémoire aura été effectué. Il est à noter que tout participant a été avisé du fait qu'il pouvait se retirer en tout temps, sans qu'il ne soit pénalisé. Il avait également le droit de refuser de répondre aux questions qu'il jugeait gênantes ou difficiles. À notre connaissance, le participant ne courait aucun risque tant psychologique, physique que social.

CHAPITRE IV

Analyse des données et présentation des résultats

Ce quatrième chapitre est consacré à l'analyse des données issues des entretiens en profondeur ainsi qu'à la présentation de leurs résultats.

La présentation des résultats est effectuée en fonction des deux objectifs spécifiques à notre recherche : cerner comment la précarité d'emploi influence le vécu des enseignants suppléants occasionnels du primaire et cerner comment la précarité du travail - examinée en fonction des trois dimensions: *homo oeconomicus*, *homo sociologicus* et *homo faber* - influence le vécu des enseignants suppléants occasionnels du primaire.

En fonction de chaque objectif ciblé, c'est d'abord la perspective unique de chacun de nos participants qui est développée. Chaque perspective est découpée selon les thèmes et les sous-thèmes établis lors du codage. Ensuite, nous avons inséré une section qui nous permet de comparer le vécu des trois participants retenus. Pour terminer, nous avons dégagé les principaux constats concernant l'expérience de la suppléance occasionnelle au primaire.

4.1 Expérience de la suppléance occasionnelle chez Pierre²⁶

En lien de cohérence avec ce que nous avons présenté dans notre cadre de référence et pour répondre à nos objectifs, l'expérience de la suppléance occasionnelle de Pierre est abordée en fonction de la précarité d'emploi d'abord, et ensuite en regard de la précarité du travail.

4.1.1 La précarité d'emploi

Dans le cas d'un enseignant suppléant occasionnel temporaire ou professionnel, précisons que la précarité d'emploi se traduit par l'absence de contrat liant ce dernier à son employeur. Par ce fait même, les deux entités n'ont aucune promesse à fournir ni à tenir. Dans le but de répondre à notre premier objectif, nous examinons, dans cette section, comment la précarité d'emploi a influencé le vécu de Pierre.

Pierre vit avec sa femme et leurs trois enfants. Deux de leurs enfants sont d'âge scolaire et la benjamine est encore bébé. Pour ce bébé, Pierre se voit dans l'obligation de prévoir un service de garde sporadique lorsque lui et sa femme travaillent les mêmes journées. Tandis que pour les deux plus vieux enfants, c'est le système scolaire qui les prend en charge. 1:18²⁷ « On n'a pas pu trouver de place [régulière] pour cette petite dans une garderie. Les enfants (les deux plus vieux) viennent dîner à la maison [habituellement], le temps de se retourner de bord, [faire appel] au service de garde

²⁶ Dans la section qui suit, des parenthèses carrées [] apparaissent lorsque le chercheur a dû ajouter des mots de relation ou des clarifications afin de faciliter la lecture et la compréhension d'un extrait. En revanche, trois points d'ellipse (...) sont insérés si des propos sont jugés inopportuns. Toutes interjections et expressions familières ont été omises ou corrigées en fonction de leur importance. Quant à certaines expressions de langage courant québécois, elles ont été mises en évidence par des guillemets seulement lors de leur première apparition dans le texte. De plus, certaines phrases ont été modifiées afin d'adapter le discours oral aux lois du discours écrit. Toutefois, notez que ces ajustements n'ont aucunement l'intention de changer le sens des déclarations des participants.

²⁷ Le premier nombre renvoie au rang qu'occupe le candidat parmi les autres participants et le deuxième nombre renvoie au paragraphe du profil d'où provient l'énoncé.

... [c'est réglé].» Mais lorsque la benjamine ne peut pas être confiée à un service de garde, la disponibilité de Pierre est compromise. 1 :12 « Si on m'appelle et que je n'ai pas de gardienne pour la petite, je n'accepte pas la suppléance. »

Ce participant est le pourvoyeur de fonds principal de sa famille étant donné son revenu fixe provenant de sa carrière saisonnière de footballeur professionnel. Les revenus générés par la suppléance occasionnelle lui fournissent plutôt du luxe : 1:12 « Si je ne fais pas de suppléance ça ne m'empêche pas de vivre ni d'honorer mes responsabilités familiales et financières. Je n'attends pas après ça. Moi, c'est un « side line » [emploi secondaire].»

Pour réussir à obtenir des suppléances, Pierre profite de trois voies. La première est celle où sa femme et sa belle-mère sont enseignantes dans le même milieu que le sien. Ce phénomène a pour effet d'encourager des références. Ensuite, ses six années d'expérience en suppléance font en sorte que le milieu ne l'oublie pas. Et finalement, plus il a d'occasions de travailler dans les écoles, plus il est facile et rapide pour une secrétaire de le contacter pour lui offrir d'autres journées de suppléance.

1 :56 Ma belle-mère et ma femme m'ont aidé à entrer dans l'école de leur quartier. Ma belle-mère y enseigne et ma femme y a été comme élève, stagiaire et suppléante. Nous échangeons nos références, nos contacts.

1 :10 Les contacts que j'ai maintenant dans l'enseignement, je les ai accumulés depuis 6 ans.

1 :18 Sinon tu arrives dans l'école et pendant que je suis là, on me demande pour d'autres journées.

De plus, afin d'encourager la demande en suppléance, Pierre a réalisé qu'il doit respecter certaines normes inhérentes à sa tâche. Étant donné que les suppléances sont attribuées de façon discrétionnaire, il convient de paraître propre, de maîtriser son français parlé et écrit et d'agir de façon respectable. Ces normes, Pierre les redoute et vont jusqu'à provoquer chez lui une certaine pression.

1 :86 Comme suppléant, je n'ai pas droit à l'erreur. Quand je remplis mes feuilles de résumé de la journée, je la révise à peu près 30 minutes pour vérifier les fautes. Parce que s'il [l'enseignant remplacé] parle à un autre[de mes faiblesses], il peut dire : « Son français est ordinaire ... ». Ça viendrait à se savoir. La discipline, le langage [sont aussi des éléments à surveiller]. Il faut faire attention. Si un suppléant dit des choses pas correctes, qui ne sont pas nécessairement graves mais, pour un suppléant, tu ne peux pas [les dire], ça risque d'hypothéquer ton avenir. Je pense qu'on est un peu plus regardé. Je me sens plus sous pression. Je n'ai pas droit à l'erreur. Un professeur normal, s'il a un mauvais langage une fois, son poste est sûr; il change d'école c'est tout. Un suppléant ..., ça se parle. Tu n'enseignes plus du tout. [Tu dois aussi t'assurer d'être], bien habillé.

Son expérience lui a démontré que les journées les plus propices à faire de la suppléance sont les jeudis, les vendredis ou les lundis : 1 :18 « Alors, on [Pierre et sa femme] profitait souvent des jeudis, vendredis et lundis. Normalement, c'est là que tu fais le plus de suppléance. Ça donne des fins de semaines longues aux enseignants. Ce sont les journées qu'ils préfèrent. »

Pierre a été confronté à deux modalités d'affectation de suppléances occasionnelles. Soit la personne en charge de gérer la suppléance le réserve d'avance, soit elle communique avec lui le matin même, bien que cette seconde situation soit plus rare.

1 :18 C'est rare que c'est arrivé [être appelé le matin même de la suppléance], même très rare. Ce n'est pas arrivé plus que 10 fois certain. Sinon tu arrives dans l'école et pendant que je suis là, on me demande pour d'autres journées. Des fois, ils peuvent m'appeler le matin pour rentrer l'après-midi mais le matin pour rentrer tout de suite, très peu.

Quelques fois, la pratique de la suppléance peut entrer en conflit avec ses responsabilités professionnelles de joueur de football pendant les mois d'avril, de mai et de juin. Il arrive que la demande soit tellement grande qu'il doive réorganiser son horaire d'entraînement ou aller jusqu'à le sacrifier.

1 :12 Il faut que je m'entraîne pour garder la forme pour la prochaine saison. Ce printemps, j'ai remplacé beaucoup, je me suis moins entraîné. Je n'ai pas vraiment le temps de m'entraîner parce que l'école commence plus tôt que l'ouverture du gym. Idéalement, je m'entraîne du lundi au samedi, je prends une journée de congé. Vu que j'ai beaucoup enseigné, [ce printemps] je vais être obligé de m'entraîner tout le mois de juillet, c'est sûr. Sept jours par semaine pour compenser le retard que j'ai.

Pierre n'est pas attaché à une école en particulier. Par contre, quand les conditions de travail ne sont pas conformes aux attentes de Pierre, celui-ci se permet de choisir ses écoles de travail et par le fait même ses emplois.

1 : 59 Je ne suis jamais retourné enseigner à cette école-là. Je savais comment le milieu était un peu. Vu que je n'ai pas réellement besoin d'argent; je n'ai tout simplement pas repostulé l'année suivante. Je n'y suis pas retourné par choix. J'ai le luxe de choisir mes écoles.

En somme, à la suite des propos partagés par Pierre, on s'aperçoit que la précarité d'emploi ajoute quelques lourdeurs à son vécu. Ce ne sont pas tant ses états financiers qui sont menacés mais bien ses responsabilités familiales et professionnelles. Dans ces

circonstances, quelques-unes doivent subir une réorganisation. Citons le besoin d'un service de gardiennage sporadique pour sa benjamine et une restructuration de sa période d'entraînement physique. Toutefois, la précarité d'emploi lui offre un travail accommodant. Elle ne s'interpose pas entre sa carrière de joueur de football professionnel ni entre celle d'enseignant, mis à part les mois de mai et juin. Sans soucis financiers, il peut se permettre de travailler quand ça lui convient, où il se plaît et avec qui il apprécie.

Le tableau 3, ci-dessous, permet de dégager les éléments qui influencent le vécu de Pierre en rapport avec la précarité d'emploi.

Tableau 3

La précarité d'emploi chez Pierre

Agents positifs	Agents négatifs
Présence parentale plus fréquente	Responsabilité parentale pouvant l'empêcher d'accepter le travail imprévu
Revenu supplémentaire lui permettant du luxe	Pression en raison du droit de gérance
3 voies lui permettant d'accéder à la suppléance	Conflit d'horaire avec sa saison d'entraînement
Doit se surpasser personnellement et professionnellement en raison du droit de gérance	
Possibilité de choisir son milieu de travail et les gens avec qui il travaille	

Bilan : Le rapport coût/bénéfices, chez cet enseignant, semble plus positif que négatif. Cela semble devoir être compris par un élément clé de son contexte : le fait qu'il occupe un emploi autre et suffisamment bien rémunéré pour que la suppléance occasionnelle soit, pour lui, un élément de sécurité pour sa vie professionnelle future, une fois sa carrière sportive terminée, et non une nécessité lui permettant d'assumer ses responsabilités personnelles et familiales. Il développe ainsi un rapport de relative indépendance par rapport à la suppléance, ce qui l'amène à retirer divers avantages de cette situation.

4.1.2 La précarité du travail

Nous l'avons vu, la précarité d'emploi influe sur l'expérience de suppléance occasionnelle vécue par Pierre. Voyons ce qu'il en est de la précarité du travail. La précarité du travail de l'enseignant suppléant peut influencer le rapport qu'il entretient avec son travail, à savoir s'il a l'impression d'être rémunéré à sa juste valeur, si l'ambiance au travail est de qualité et s'il se sent accepté de ses collègues. Il est également question des ressentiments tels que ceux de se réaliser dans son œuvre, de se l'approprier et de s'y reconnaître. Pour répondre à notre deuxième objectif, Pierre a soulevé des éléments qui rejoignent trois dimensions : l'*homo oeconomicus*, l'*homo sociologicus* et l'*homo faber*.

4.1.2.1 *Homo oeconomicus*

Rappelons que ce sous-thème renvoie à la valeur marchande que s'attribue un travailleur. Le salaire de suppléance convient à Pierre étant donné que pour lui, la suppléance occasionnelle est son travail secondaire.

1 : 97 Moi je trouvais que [la suppléance occasionnelle] c'était de la belle argent à faire 140 \$, 150 \$ clairs par journée. De toute façon, moi je ne le fais pas pour l'argent c'est plutôt pour garder mon nom dans le système.

Quand même que ce soit 100 \$ ou moins, le but ce n'est pas de faire de l'argent quand je fais de la suppléance.

4.1.2.2 *Homo sociologicus*

Ce sous-thème, comme nous l'avons vu précédemment, aborde l'ambiance générale de travail et les relations qu'un suppléant occasionnel peut entretenir avec ses collègues du milieu scolaire. Parmi ses collègues, nous reconnaissons tous ceux qui interviennent de près ou de loin auprès des élèves. Nous considérons donc ici les enseignants remplacés ou ceux présents mais en charge d'un autre groupe lors du passage du suppléant, les autres suppléants si présents, les spécialistes (enseignants spécialisés dans un domaine précis par exemple, en anglais), les membres de la direction (directeurs, directeurs adjoints, secrétaires), les professionnels (psychologues, orthopédagogues, etc.), les techniciens (éducateurs, informaticiens, etc.), les membres du service de la conciergerie, de la pastorale, les chauffeurs d'autobus, les surveillants du midi, etc.

Dans l'optique de Pierre, l'*homo sociologicus*, en suppléance, se compare tout aussi bien à n'importe quel milieu de travail. C'est la convivialité et la proximité des membres qui font la différence et non la profession exercée en tant que telle.

1 : 42 Ça dépend des écoles. Il y a des écoles où je me sens bien parce que c'est comme dans n'importe quelle compagnie, industrie ou équipe de football. Tu vois si les gens de la place s'entendent ou ne s'entendent pas. Une école où j'aime aller c'est celle où tout le monde dîne à l'école, tout le monde s'entend bien. (...) ils m'ont accepté comme si j'étais un prof. [professeur/enseignant] régulier. (...) Ailleurs, ça prend tout pour se parler.

Dans une situation où Pierre allait remplacer en éducation physique pour la première fois dans une école, il n'était pas surpris de l'isolement qui l'attendait.

1 : 42 [Mais] non, pas aucune collaboration [de la part des enseignants]. J'étais tout seul. Je ne connaissais pas personne de toute façon. Le prof. d'édu. [éducation physique] c'est souvent le prof. qui est à l'écart. (...) Je suis laissé à moi-même.

Pierre avoue ne pas se faire accueillir ni diriger par les directions d'école mais ne développe pas sur les rapports qu'il entretient avec eux. C'est plutôt la secrétaire qui l'encadre. Le lien qui unit l'employeur à Pierre est plutôt impersonnel et il n'en souffre pas.

1 :31 C'est toujours les secrétaires qui font ça [l'accueil]. Tu vas voir la secrétaire, la secrétaire te dit voilà les clés, le gymnase est là. Dans toutes les écoles que j'ai fait, je dirais que c'est toujours la secrétaire qui me dirige tout le temps. Les directeurs ne sont souvent pas encore arrivés, ou ils arrivent pas longtemps après ou pas loin. Ça ne me dérange pas. Aucun problème avec ça. Que ce soit la secrétaire ou ...même des fois c'est le concierge.

Quant à ses échanges sur le plan professionnel, Pierre hésite à consulter et à partager avec des enseignants du milieu par crainte de se faire juger. Il constate que le fait d'être présent de façon irrégulière dans les écoles ne l'incite pas à se faire un réseau de contacts fiable.

1 : 49 J'ai de bons amis en enseignement mais dire que je vais faire confiance, ... j'en ai pas. Je ne fais pas assez d'heures en enseignement.

4.1.2.3 Homo faber

Ce sous-thème est d'abord l'occasion d'explorer le travail enseignant du suppléant occasionnel. Parallèlement à certaines caractéristiques évoquées du travail enseignant, des liens sont établis en raison des effets qu'elles ont sur la construction identitaire de l'individu. En complément, nous poursuivons l'analyse du processus de la construction identitaire à partir d'extraits du profil de Pierre.

Selon Pierre, la suppléance occasionnelle présente, à la base, un rituel de travail qu'il a personnalisé et qui s'adapte à tous les milieux et à tous les niveaux visités ainsi qu'à toutes les disciplines enseignées. Il expose le rituel suivant :

- cueillir l'information concernant l'horaire personnel de l'enseignant remplacé :

1 :34 La première fois en avril, à mon retour de l'étranger, elle [la secrétaire] me donne un document qui m'indique les surveillances. Alors ensuite quand je retourne les fois suivantes, le prof. n'a pas à me dire si j'ai des surveillances parce que j'ai mon document chez moi qui me l'indique. Alors, je sais si je dois arriver plus tôt pour surveiller l'arrivée des jeunes.

- prendre connaissance du travail à faire réaliser aux élèves lorsqu'une planification est disponible sinon voir à en planifier une soi-même : 1 :27 D'habitude la préparation est là; la seule affaire que je demande. Moi quand j'arrive, (j'arrive d'avance), je trouve les livres, je regarde et voilà, c'est parti! C'est surtout ce que le prof. me laisse [qui m'importe].

- et, laisser un compte rendu du déroulement de la journée et du travail effectué : 1 :14
[À la fin de la journée], j'avais un papier. J'ai juste dit que la journée s'était bien déroulée et que j'avais fait ce qu'il [l'enseignant remplacé] m'avait demandé.

Pour ce qui est de s'approprier la tâche d'enseigner en tant que telle, Pierre n'a pas à s'engager pleinement dans la pédagogie, il peut rester en superficie. Ainsi, la pression est atténuée, selon lui.

1 : 24 Je fais ce qui est écrit sur le papier alors pour moi la suppléance c'est idéal. Je n'ai rien à organiser. Je n'ai pas de tracas, je n'ai pas de pression parce que ce n'est pas moi qui leur enseigne. Leur matière est donnée.

Par contre, convaincu qu'il pourra mieux se réaliser, Pierre entreprend de modifier certaines situations routinières lorsqu'il a en charge un groupe d'élèves. De cette manière il s'accomplit individuellement au lieu d'agir dans l'ombre de l'enseignant remplacé.

1 :25 De là, à dire que je vais y aller par rapport à ses règles ... je m'arrange pour que ça fonctionne de ma manière quand je suis là. C'est sûr que je ne ferai pas autre chose que ce qu'il m'a écrit. Mais comment je vais faire la discipline dans la classe. Ça va être ma façon à moi et non celle de l'autre absent.

La suppléance occasionnelle ne lui impose pas de surcharge de travail. On ne s'attend pas à ce que les travaux réalisés au cours de la journée soient corrigés. Il réalise de toute façon que sa répartition de temps ne lui permettrait pas de s'approprier cette tâche.

1 : 38 De la correction en suppléance je n'en ai pas vu. Je ne veux pas en faire. Pas que je ne veux pas mais de toute façon l'enseignant que je remplace a sa façon de faire. Si je ne sais pas sa façon de faire, j'aime

mieux pas corriger pour mêler l'élève qui ne reconnaîtra pas la même méthode. Alors, j'aime autant ne pas en faire. Je ne me souviens pas que le prof. s'attende à ce que je corrige les travaux. Même souvent, ils écrivent de ne pas corriger, qu'ils s'en occuperont. (...) si j'ai une période libre d'une heure; corriger 20 phrases pour 25 élèves, je n'ai pas assez de temps si je veux que ce soit fait comme il le faut.

Pierre indique que certaines situations lui offrent de la liberté. Il souligne sa liberté d'absence ou de présence en classe lorsque les élèves dont il a la charge sont retenus par un spécialiste.

1 :40 Je suis arrivé à 8h30 et à 9h00, j'avais une période libre. J'ai donc demandé si je pouvais sortir pour aller au dépanneur me chercher quelque chose à manger. On m'a dit : « Tu as le droit, tu es en période libre, tu fais ce que tu veux. » Les périodes libres ne sont plus payées. [D'habitude], je vais dans la salle des profs, je prends un café, je lis des journaux à moins que j'aie de la préparation à revérifier ou à figoler.

Il ajoute qu'aucune formation continue n'est encouragée : 1 :83 Je ne reçois pas de formation continue. Zéro! Il n'a pas, non plus, à assister aux réunions prévues dans la tâche d'un enseignant à contrat : 1 :48 Je suis suppléant, je ne fais pas de réunions, (...). Cette situation est pour le moins surprenante puisque cet enseignant n'aura pas eu la chance de se maintenir à jour professionnellement. Le développement de ses compétences est potentiellement entravé et la représentation identitaire personnelle et collective pourrait même écarter Pierre du réseau enseignant.

Quant à la gestion disciplinaire, Pierre s'est modelé une stratégie de gestion de classe qu'il juge efficace dans sa situation. Il préfère adopter une attitude sévère dès le début de ses contacts avec les élèves.

1 : 56 D'habitude j'arrive, l'air sérieux avec quasiment une face de bœuf en mettant au clair que ce ne sera pas une journée de plaisir. Ensuite tu peux dévisser la vis. C'est plus facile faire l'armée au début et ensuite dévisser la vis que de dévisser la vis puis faire l'armée.

Par la suite, Pierre commente les effets de sa présence discontinue sur les agissements de ses élèves. En effet, il avoue manquer de temps pour bien gérer les comportements inusités de certains élèves. Dans d'autres circonstances, certains élèves éprouvent peu de respect pour le suppléant. Ainsi, leurs perceptions d'un suppléant peuvent ébranler la quête identitaire de Pierre.

1 : 62 J'ai trouvé ça dur, il [l'élève] avait de la rage. Le prof. [professeur] à long terme peut-être qu'il peut vivre avec ça; il sait peut-être ce que l'enfant vit, il peut parler avec. Mais moi, je n'ai aucune idée, je sens que quelque chose ne fonctionne pas, je n'ai que 60 minutes pour « dealer » [gérer] avec.

1 :69 Se faire niaiser! Ça n'arrive pas souvent qu'un prof. se fasse niaiser autant qu'un suppléant. Je pense. Les élèves aiment ça, ils savent qu'ils ne te reverront pas la face. Alors si une journée ils décident de te niaiser, ils te niaisent.

Il soutient qu'il est important pour un suppléant d'être conséquent avec ses paroles et ses interventions afin de préserver une crédibilité et une autorité.

1 :71 Je voulais qu'il [un élève]sache que quand je menace : « M. Pierre ne fait pas juste parler; il agit, il sévit ». Parce que si tu ne fais pas ce que tu dis et que tu aies à retourner dans cette classe-là, hum! (...), je voulais qu'il se dise: « OK! Quand M. Pierre m'avertira , je ferai attention ».

Comme nous l'avons indiqué en introduction de ce sous-thème, la partie qui suit vise à analyser la construction identitaire de Pierre à partir d'extraits de son profil.

À prime à bord, Pierre a dû obtenir un diplôme pour se reconnaître et pour se faire reconnaître enseignant même s'il est à statut précaire. Pierre a complété un baccalauréat d'enseignement de l'activité physique: 1:87 « Moi, j'ai mon bacc. en enseignement de l'éducation physique, (...). Du même coup, il s'est aperçu que sa formation ne l'avait pas assez bien préparé pour affronter seul, le marché du travail enseignant. Son identité n'étant pas assez solide, il a reporté cette profession à plus tard : 1 :8 « Je pense qu'au début [à la fin du baccalauréat], je ne me sentais pas prêt [à suppléer un enseignant]. » Par la suite, c'est au cours de la pratique de la suppléance occasionnelle, dans des classes régulières, qu'il s'est aperçu de ses lacunes sur le plan pédagogique. Pierre serait volontaire pour troquer l'identité de l'enseignant spécialiste contre celui de l'enseignant régulier. Il s'accommode de sa formation, mais il s'aperçoit que pour réaliser le travail enseignant d'un suppléant au régulier, il aurait avantage à mieux maîtriser l'aspect pédagogique.

1 :77 Alors à force de faire de la suppléance, je suis meilleur que j'étais mais encore là, je ne suis pas comme ma femme qui a fait son BEPEP [baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire]. Elle connaît la structure du système d'éducation. Moi, je suis au courant des programmes d'édu. mais pas de classes régulières. Qu'est-ce qu'un élève de 3^e voit comparativement à un de 5^e? Je ne sais pas.

Pierre ne perçoit pas son statut de suppléant comme celui d'un enseignant autonome et responsable. Il émet des comparatifs face à son rôle. Il se perçoit comme un policier, un surveillant ou un homme à tout faire.

1 :21 J'aurais tendance à dire qu'un suppléant, une journée dans une classe c'est comme faire la police et s'arranger pour que la matière demandée à passer soit faite. Tu donnes des explications si les enfants t'en posent.

1 :22 Je suis plus un surveillant qu'un prof. Je me perçois comme l'homme à tout faire. J'enseigne l'édu., l'anglais, le régulier et des fois de la musique.

Depuis le début de sa formation, les représentations que Pierre a du milieu de la suppléance occasionnelle demeurent réalistes en rapport avec le contexte d'insertion. La pratique de ce travail sous sa forme précaire ne le décourage point. Il accepte de développer une identité de suppléant occasionnel avant d'adopter une identité d'enseignant régulier.

1 :9 [Quant à mon appréhension de la suppléance occasionnelle], mon idée n'a pas changé. Je ne m'attendais à rien et je m'attends encore à rien. Ça ne me dérange pas pour tout de suite. Je savais qu'il fallait que j'en fasse [de la suppléance occasionnelle] pour accumuler mes heures. Si ça m'avait découragé, je ne serais pas allé en enseignement puisqu'il faut passer par la suppléance tout le temps.

Pierre se reconnaît comme étant un footballeur professionnel avant tout. Il s'accommode donc de cette situation de précarité. Son développement identitaire d'enseignant suppléant se retrouve donc peu stimulé. 1 :12 « Ma priorité c'est le football et non l'enseignement. » Pour agrémenter ses rapports avec les élèves, Pierre les informe de sa double identité. Son statut de joueur professionnel lui procure certains atouts favorables à de bonnes relations avec les élèves. 1 :10 « Les élèves n'haïssent pas ça voir arriver un joueur de football professionnel. (...) au lieu d'avoir un rapport hiérarchique, on est plus « body-body » [ami-ami]. » De même : 1 :14 « J'ai joué la carte du joueur de football [professionnel]. Déjà là, ça apaise les élèves. » Pierre peut vivre des occasions où il peut se réaliser sans remous. Des rapports de complicité s'établissent entre lui et des

élèves : 1 :14 « Le prof. avait déjà planifié la journée. C'était de l'édu. au primaire. (...) Ça s'est bien passé. Les élèves m'ont respecté, ils ont joué, j'ai même joué avec eux autres. Ça a été une journée facile. »

Il soulève que le fait d'être de sexe masculin peut aussi jouer en sa faveur et différencier son identité. 1 :55 « D'habitude ma voix, mon autorité, mon statut de gars, de joueur de football suffisent (...) ».

Jusqu'ici, l'intérêt que portent les représentants syndicaux à son statut est seulement lucratif puisqu'aucun contact personnel n'est maintenue entre lui et l'organisation. On ne s'attarde qu'à lui réclamer une contribution monétaire. On constate que leur soutien à participer à l'élaboration de la quête identitaire d'un précaire est quasi inexistante.

1:48 (...). Si tu n'as pas de problème, tu ne fais pas affaires avec le syndicat, s'il y en a tu fais affaires avec. Moi, je n'ai pas eu à vivre ces expériences-là avec l'école. C'est pour ça qu'on a un syndicat, c'est pour travailler contre les « boss » [employeurs]. Si les employés sont heureux, le syndicat est heureux, les profs sont heureux. (...) La seule affaire, c'est qu'on m'a demandé de payer ma cotisation pour avoir une carte de membre syndicale. Je l'ai achetée. Sur mon talon de paie, je cotise automatique. Il prélève 13\$ de cotisation.

En bref, pour Pierre, la précarité du travail présente des facettes accommodantes comme contraignantes. En ce qui a trait à l'aspect salarial, il est perçu comme enrichissant. C'est-à-dire que le montant octroyé pour une journée le satisfait. C'est l'aspect social et la nature même du travail qui perturbent le plus ce participant. Avec une présence discontinue dans les écoles, Pierre vit des relations sociales disparates. Soit il vit

dans l'isolement, soit il vit dans la collégialité sans, toutefois, pouvoir développer des relations professionnelles de confiance. Quant à la nature du travail enseignant, on s'aperçoit que Pierre a établi un rituel de travail qui s'adapte à tous les milieux visités mais que le fait d'être de passage de façon occasionnelle ne facilite pas ses rapports avec les élèves. De plus, sa formation en enseignement de l'activité physique ne l'a pas suffisamment outillé pour maîtriser le volet pédagogique des classes régulières. Ces derniers faits font en sorte qu'il est plus difficile pour Pierre que pour un enseignant à contrat de s'approprier son travail, de se réaliser et de se reconnaître. Son processus d'élaboration identitaire en fonction du statut d'enseignant suppléant occasionnel est alors fréquemment ébranlé. D'autant plus que ce participant se reconnaît joueur de football professionnel avant tout. De ce fait, son statut de précaire est plutôt accessoire à sa vie professionnelle.

Le tableau 4, ci-dessous, dégage les éléments qui influencent le vécu de Pierre en rapport avec la précarité du travail.

Tableau 4

La précarité du travail chez Pierre

Agents positifs	Agents négatifs
Travail enseignant en partie standardisé	Travail enseignant en partie improvisé
Travail enseignant allégé	Travail enseignant superficiel
S'octroie l'occasion de modifier des situations d'apprentissages et de gestion pour s'accomplir	Statut professionnel peu reconnu
Dispose d'atouts marginaux : sportif professionnel et de sexe masculin	Formation continue absente
Reconnaissance de sa formation (bacc.)	Formation initiale insuffisante pour les besoins
	Identité professionnelle ébranlée par le marché du travail
	Processus d'élaboration identitaire long et conflictuel (dédoublement)
Agents + ou – influents : Relations de travail impersonnelles et superficielles; indifférence face à la valeur de la rémunération journalière	
Bilan : En regard de la précarité du travail, le rapport coût/bénéfices, chez cet enseignant, est dans l'ensemble plus négatif que positif. Cependant, les agents positifs de la précarité du travail viennent alléger l'influence que peuvent avoir les agents négatifs. Ainsi, il reste que pour Pierre, la précarité du travail est une réalité temporaire et secondaire exerçant peu d'influence à son expérience tant et aussi longtemps qu'il pratiquera son sport de façon professionnelle.	

4.1.3 Le vécu de la suppléance occasionnelle au primaire chez Pierre

En somme, Pierre relate une expérience assez positive de son vécu en tant que suppléant occasionnel. Cela peut notamment se comprendre par ses attentes peu élevées au regard de cette seconde profession. En effet, il entretient un rapport relativement distant avec ses collègues ponctuels, avec les employeurs et avec la valeur de la rémunération. Il conçoit également que la nature pédagogique de son travail est allégée en fonction de son rôle (pas de correction, de planification à long terme, de suivi d'élèves, etc.)

N'ayant pas reçu une formation initiale adéquate pour la suppléance au régulier, Pierre a commencé à vivre son expérience avec une identité professionnelle peu solide. Par la suite, la rencontre de certains événements présents sur le marché du travail ont tout autant influencé son développement identitaire. Soulignons entre autres, la partie du travail enseignant imprévisible, la gestion disciplinaire difficile en raison de sa présence occasionnelle et discontinue, sa crédibilité et son autorité mis en doute, l'absence de formation continue et l'indifférence ressentie par ce dernier de la part de la partie syndicale. Cependant, étant donné sa double identité et sa marginalité (enseignant homme), l'impact de ces événements sur son développement est peu significatif pour l'instant. Par contre, le droit de gérance qui prévaut lui cause plus de soucis. Il admet l'importance de bien paraître et de bien performer afin de favoriser l'augmentation de la demande de ses services.

Donc pour l'instant, cette expérience lui convient et lui est même bénéfique puisqu'elle lui permet de préparer sa future carrière d'enseignant à temps plein.

4.2 Expérience de la suppléance occasionnelle chez Noëlla

En lien de cohérence avec ce que nous avons présenté dans notre cadre de référence et pour répondre à nos objectifs, l'expérience de la suppléance occasionnelle de Noëlla est abordée en fonction de la précarité d'emploi d'abord, et ensuite en regard de la précarité du travail.

4.2.1 La précarité d'emploi

Dans le cas d'un enseignant suppléant occasionnel temporaire ou professionnel, précisons que la précarité d'emploi se traduit par l'absence de contrat liant ce dernier à son employeur. Par ce fait même, les deux entités n'ont aucune promesse à fournir ni à tenir. Dans le but de répondre à notre premier objectif, nous examinons, dans cette section, comment la précarité d'emploi a influencé le vécu de Noëlla.

Noëlla a une fillette de 5 ans. Des propos placés dans certain contexte nous laissent savoir qu'elle a la charge seule de sa fille : 2 :91 « Le fait que je sois monoparentale, (...) » Sa fillette est inscrite à la prématernelle à temps plein, ce qui permet à Noëlla d'être disponible rapidement pour de la suppléance occasionnelle. Malgré cette commodité, Noëlla doit bien coordonner la routine afin d'être à l'heure à son travail, spécialement dans le cas où un employeur ferait appel à ses services le matin

même. 2 :30 « (...) je prépare toujours son sac d'avance pour sa prématernelle (...). Donc, il reste juste à faire la boîte à goûter. »

Outre sa responsabilité familiale, la réalité personnelle de Noëlla présente un aspect plus contraignant. En effet, elle nous confie que son état de santé physique est fragile. À titre d'exemple, elle nous rapporte l'épisode où une maladie contagieuse la privait de se présenter au travail.

2 :55 J'ai eu le zona ophtalmique, j'ai manqué de perdre mon œil. Cela me donnait des gros maux de tête du côté droit. J'étais contagieuse, je ne pouvais pas aller travailler. J'étais contagieuse pour les enfants qui n'avaient jamais eu la varicelle et pour les femmes (le personnel) enceintes.

Être malade, dans la situation d'un suppléant occasionnel, a de gros impacts sur sa planification budgétaire puisqu'aucun soutien financier ne vient pallier cet imprévu. 2 :55 « Quand je tombe malade, je ne rentre pas travailler, je ne suis pas payée. Ça, ce n'est pas agréable parce que j'ai été malade un bon bout de temps. (...) Je n'ai aucune assurance. Alors le salaire ne rentrait pas. »

La précarité de l'emploi jumelée à ses malaises physiques incitent Noëlla à se retourner vers une deuxième source de revenus. C'est par l'aide sociale qu'elle a pu puiser un soutien financier. 2 :92 « Ce revenu [de suppléance] n'est pas assuré toutes les semaines. (...) Alors, je profite de l'aide sociale pour subvenir à mes besoins mais l'aide sociale ne suffit pas. »

Les heures de travail sont très incertaines pour Noëlla. Les sollicitations en suppléance ne sont pas toujours régulières. Elle peut avoir deux demandes dans la même semaine mais celles-ci peuvent se présenter pour la même journée. Elle se voit donc dans l'obligation de refuser une des deux offres. Elle perd donc une occasion supplémentaire de travailler. De plus, en prenant connaissance de son horaire mensuel, le terme « occasionnel » prend tout son sens. Le peu d'occasions de travail témoigne de la précarité de son emploi.

2 :92 J'ai déjà refusé un remplacement parce qu'une autre école avait appelée avant l'autre. Je peux recevoir deux offres dans la même journée et aucune dans une autre semaine. Par exemple, cette dernière année; en septembre et octobre, je n'ai pas fait de remplacements. En novembre, j'ai eu 3 jours en tout. En décembre, 2 jours. Pour janvier et février, pas plus de 2 jours au total. Mars, avril et mai, 3 à 4 jours. Puis, en juin, j'ai fait 2 jours.

Dans l'expérience de Noëlla, certaines journées ou certaines périodes de suppléance sont moins appropriées et moins intéressantes que d'autres.

2 :47 Maintenant, un remplacement en fin d'année, un vendredi pm, non! Je n'irai plus. Surtout les deux dernières semaines de juin, les vendredis pm. [après-midi] : ouf! Les enseignants sont fatigués, les élèves difficiles à tenir. C'est aux enseignants à gérer cela. Ce n'est pas aux suppléants.

Pour pallier son absence physique dans les écoles, Noëlla s'est dotée d'outils pour faciliter les occasions d'emplois. Elle possède un téléphone résidentiel affichant la provenance des appels et une carte d'affaires. 2 :38 « J'aurais voulu avoir un cellulaire mais je n'avais pas les moyens. Alors, j'ai un afficheur et une boîte vocale. J'ai aussi une carte d'affaires que je me suis faite moi-même. »

Il appert qu'un lot de suppléances ne sont pas planifiées d'avance. Cela va jusqu'à contrarier Noëlla. Elle peut se sentir envahie dans son intimité et être désorganisée sur le plan personnel.

2 :36 Je déteste me faire appeler les fins de semaine (ce que font certains enseignants). J'ai droit moi aussi à mes congés de fin de semaine, à ne pas me faire déranger.

2 :90 Toujours être sur appel. Souvent à la dernière minute. Il [l'employeur] te donne donc peu de temps pour te rendre.

Noëlla affirme que l'affectation à des charges de suppléance se fait sous la forme du « droit de gérance ». Elle réalise que ses années d'expérience ne jouent pas nécessairement en sa faveur. Or, elle qui n'a pas de contacts dans le milieu scolaire, s'attend à peu d'heures de suppléance pour la prochaine année. Par contre, elle retient que les contacts faits lors des stages peuvent être prometteurs.

2 :68 Selon que ce soit la direction ou les secrétaires, le choix des suppléants se fait par l'exercice du droit de gérance. Alors, si tu n'as pas de contacts, tu es faite.

2 :16 [En suppléance], ça prend du temps à démarrer. À part cette école, où on me connaissait par mes stages, je n'avais pas de contacts personnels.

2 :98 Il y a trop de mauvais coups qui se donnent dans ce milieu: attribution de poste à des jeunes quand moi je suis là, disponible et avec de l'expérience.

À travers sa nouvelle réalité, Noëlla déclare que le suppléant a peu de responsabilités professionnelles en regard de l'employeur ou de l'élève. Elle peut choisir

son lieu de travail. 2 :18 « On me disait à quelle école aller et si ça me plaisait, j'y allais. »

Comme on peut le constater, la précarité d'emploi a un impact sur la vie de Noëlla. Ses responsabilités familiales et financières peuvent être lourdes à certains moments de l'année. Étant monoparentale, on pourrait s'attendre à ce que les occasions où on l'appelle le matin même puissent provoquer une certaine cohue imprévue dans la routine familiale. L'incertitude liée à l'emploi incite Noëlla à investir dans des outils facilitant l'employeur à la rejoindre. De plus, n'ayant bénéficiée que de rares suppléances occasionnelles, c'est par l'assistance sociale que Noëlla peut arriver à subvenir aux besoins de sa famille. D'autant plus que cette précarité ne lui assure aucun avantage social advenant le cas où elle se voit dans l'obligation de refuser des remplacements en raison de maladie. L'indifférence des employeurs, démontrée par peu de recours à ses services, démotive Noëlla à solliciter de l'emploi. L'expérience en enseignement qu'elle a acquise en région éloignée ne suffit pas pour attiser la demande. Selon elle, c'est beaucoup plus les contacts personnels qui facilitent l'emploi. Suite à cette habitude de l'employeur, elle manifeste une certaine indépendance face aux milieux de travail. Elle se permet de choisir ses écoles.

Le tableau 5, ci-dessous, permet de dégager les éléments qui influencent le vécu de Noëlla en rapport avec la précarité d'emploi.

Tableau 5
La précarité d'emploi chez Noëlla

Agents positifs	Agents négatifs
Présence familiale plus fréquente	Stress plus accru pour une monoparentale
2 voies d'accès à la suppléance (stages et outils)	Santé fragile l'empêche de travailler
Liberté de choisir son milieu de travail	Horaire de travail peu achalandé, peu stimulant
	Revenus insuffisants et imprévisibles; incitatif à recourir à l'aide sociale
	Déboursement de frais supplémentaires pour des outils de télécommunications et de représentations
	Angoisse d'être appelée n'importe quand, notamment les fins de semaine
	Le « droit de gérance » supprime la reconnaissance de compétences
<p>Bilan : Le rapport coût/bénéfices, chez cette enseignante, semble plus négatif que positif. La non reconnaissance de son expérience et le peu de sollicitations de la part de l'employeur envers ses services sont peu valorisants, peu encourageants et peu sécurisants. Au rythme où elle travaille en suppléance, cette adulte autonome et responsable d'une fillette ne peut pas arriver à subvenir à ses besoins personnels et familiaux. Ce petit rythme de travail est aussi l'occasion de provoquer un rapport de rupture avec les milieux scolaires, avec les élèves et avec le travail. Dans ces conditions, Noëlla n'a pas un rapport constructif avec son travail.</p>	

4.2.2 La précarité du travail

Nous l'avons vu, la précarité d'emploi influe sur l'expérience de suppléance occasionnelle vécue par Noëlla. Voyons ce qu'il en est de la précarité du travail. La précarité du travail de l'enseignant suppléant peut influencer le rapport qu'il entretient avec son travail à savoir, par exemple, s'il a l'impression d'être rémunéré à sa juste valeur, si l'ambiance au travail est de qualité et s'il se sent accepté de ses collègues. Il est

également question des ressentiments tels que ceux de se réaliser dans son œuvre, de se l'approprier et de s'y reconnaître. Pour répondre à notre deuxième objectif, Noëlla a soulevé des éléments qui rejoignent trois dimensions : l'*homo oeconomicus*, l'*homo sociologicus* et l'*homo faber*.

4.2.2.1 Homo oeconomicus

Rappelons que ce sous-thème renvoie à la valeur marchande que s'attribue un travailleur. Noëlla est assez insatisfaite du salaire mensuel qu'elle perçoit avec la suppléance. Elle prévoit quitter cette situation de travail aussitôt qu'une situation plus stable se présentera.

2 :98 Je vais probablement changer de carrière. La suppléance ce n'est pas assez payant. Aussitôt que j'aurai un salaire plus régulier ce sera:
« Goodbye la suppléance! »

4.2.2.2 Homo sociologicus

Ce sous-thème, comme nous l'avons vu précédemment, aborde l'ambiance générale de travail et les relations qu'un suppléant occasionnel peut entretenir avec ses collègues du milieu scolaire.

L'expérience de Noëlla indique que l'ambiance dans le travail et que les relations entre collègues ne sont pas constantes d'un milieu à l'autre. En effet, certaines écoles et certains enseignants sont moins accueillants que d'autres. 2 :40 « L'attitude de certains enseignants qui me regardent en se disant: « Tu es qui toi? » Ça non plus je n'apprécie pas. Il y en a qui n'aiment pas les étrangers dans leur école. (...) « Tu es entrée dans mon patelin [font transparaître certains enseignants]. » Elle rapporte l'absence de collaboration

de la part de certaines directions ou de collègues à son égard. Elle se sent dévalorisée et laissée à elle-même. Elle accuse les directions de ne pas s'engager suffisamment auprès du personnel enseignant occasionnel.

2 :26 Ce que je n'ai pas aimé, je le vois encore aujourd'hui, c'est de ne pas avoir rencontré la direction. Et ça, c'est un gros manque. Tu ne sais pas c'est qui. Un homme, une femme? Je n'ai pas rencontré les adjoints non plus. Tu rencontres seulement la secrétaire. Souvent, elles ne prennent même pas la peine de te conduire à la classe. C'est tourne à droite, tourne à gauche, etc. Ça, je déteste ça. Ça m'enrage. Tu arrives là et c'est : « débrouille-toi! Toi, tu es un bouche-trou alors débrouille-toi avec la job. »

C'est d'ailleurs l'ambiance au travail ou la relation que Noëlla peut entretenir avec les collègues qui l'ont incitée à prendre une décision sur son plan de carrière. En effet, elle choisit son milieu de travail selon des critères précis. Le milieu doit être accueillant avec une direction présente et des collègues respectueux envers elle et son travail.

2 :44 Je ne vais que dans les endroits où je me sens bien. Je me sens bien accueillie, ça veut dire: où j'ai rencontré la direction et où je me sens appréciée. J'ai mis un « X » sur plusieurs écoles. La distance ça ne me dérange pas. Si je me sens bien, je sais que je vais bien faire mon travail.

4.2.2.3 *Homo faber*

Ce sous-thème est d'abord l'occasion d'explorer le travail enseignant du suppléant occasionnel. Parallèlement à certaines caractéristiques évoquées du travail enseignant, des liens sont établis en raison des effets qu'elles ont sur la construction identitaire de l'individu. En complément, nous poursuivons l'analyse du processus de la construction identitaire à partir d'extraits du profil de Noëlla.

Pour pratiquement chaque remplacement, Noëlla s'impose un protocole de travail qui s'adapte facilement d'une école à l'autre et d'une classe à l'autre.

- Préparer un sac avec du matériel de dépannage :

2 :18 Alors, j'ai soit un projet d'arts plastiques, de mots cachés ou de coloriage qu'ils [les élèves] peuvent faire lorsque leur travail est terminé. Ça, ça fait fureur; que ce soit avec les élèves de 1^e ou de 6^e année, ils aiment toujours ça. J'ai des filières chez moi avec des jeux mathématiques que j'ai accumulés lors de mes études. J'ai développé cette méthode de toujours traîner du matériel de dépannage avec moi.

- se procurer la clé du local attitré : 2 :30 « (...) et je remonte chercher la clé passe-partout. J'adore quand une école me donne la clé passe-partout. »
- prendre connaissance de la planification prévue pour la journée : 2 :30 « Je rentre dans la classe, je prends connaissance du déroulement de la journée. »
- inscrire le déroulement de la journée à la vue des élèves : 2 :30 « J'écris le menu au tableau. »
- Prendre connaissance de la répartition des surveillances des élèves. 2 :30 « Quand j'arrive, je regarde également si j'ai de la surveillance. »
- et, terminer avec la rédaction d'un compte rendu de la journée ou d'une période : 2 :30 « Moi, j'utilise un formulaire et j'écris comment ce sont passés les moments plus difficiles, les absents de la journée et les sujets qu'on a travaillés. »

Pour ce qui de la tâche pédagogique en tant que telle, Noëlla l'effectue avec autonomie. 2 :80 « Je passe la matière comme une enseignante. J'ai les guides du maître à

ma portée. Parfois le travail est terminé avant le temps. Alors, je peux me permettre des périodes de récompenses: jeux, récréations plus longues, etc. »

Mis à part ce protocole de travail usuel et le volet pédagogique, d'autres aspects de la tâche apparaissent dans son quotidien. En premier lieu, elle souligne qu'il peut lui arriver d'effectuer de la correction de façon volontaire ou parce que c'est attendu de la part de l'enseignant absent. 2 :30 « Je fais de la correction bien souvent sur une base volontaire sinon, ils [les enseignants] me l'indiquent. »

En deuxième lieu, il arrive à notre participante d'avoir à assumer de la surveillance de corridor ou d'autobus. 2 :30 Je reste 5 minutes pour faire dégager le corridor (...). La surveillance aux autobus la contrarie. Ayant une présence discontinue dans les écoles, elle juge ne pas avoir les outils adéquats pour remplir cette responsabilité. Elle déclare que cette tâche est une responsabilité considérable et que seul le personnel régulier devrait s'en charger.

2 :40 Aujourd'hui, à plusieurs écoles, on doit le faire. (...) Ça [surveiller l'embarquement aux autobus], je n'aime pas le faire. Tu ne connais pas les élèves donc, à part la feuille avec les noms et les numéros ... Si l'enfant, exceptionnellement, me dit que sa mère vient le chercher, ça devient plus compliqué. Ça n'a pas de bon sens déléguer une suppléante occasionnelle à cette tâche. Surtout en début d'année, on connaît peu le personnel, on se promène d'une commission scolaire à l'autre.

En troisième lieu, elle relate l'expérience où elle a obtenu un remplacement impromptu pour une période de cinq jours consécutifs au niveau du préscolaire. Elle venait tout juste de terminer sa formation initiale et aucune indication précise concernant

la tâche n'avait été dressée. Dans ces circonstances, elle constate qu'il est difficile de s'approprier le travail enseignant.

2:26 La difficulté c'était de savoir ce que j'allais leur montrer cette semaine là parce que l'enseignante n'avait pas prévu être malade. Donc la planification n'était pas faite du tout et il n'y avait aucun plan d'urgence. Ça, ça m'a surpris. J'ai eu à planifier pour la première fois une semaine d'activités (expression physique de la participante démontrant un embarras). J'y suis allée avec mon instinct.

En quatrième lieu, elle raconte qu'un contrôle administratif peut nuire à son autonomie professionnelle. Elle cite en particulier le contrôle des photocopies pour fournir du travail aux élèves.

2:70 J'utilise beaucoup les livres d'activités que je me suis procuré personnellement. Ce n'est pas évident de faire des photocopies parce que dans certaines écoles, les feuilles sont comptées. Il y a certains enseignants qui sont gentils, ils vont me permettre d'utiliser leur code d'accès au photocopieur. Ailleurs, ça peut être par le code de l'enseignant que je remplace ou par le code de la réception. C'est sûr que je ne photocopie pas pour toutes les périodes, mais à certaines écoles je peux me le permettre.

Finalement, en cinquième lieu, il lui arrive d'affronter des élèves qui nuisent au bon déroulement de la journée. La réalisation du travail est alors perturbée. Elle s'engage à gérer cette problématique jusqu'à exiger que ces enfants complètent une réflexion qu'elle viendra récupérer le jour suivant. Elle souhaite même la complicité de l'enseignant régulier et de la direction.

2:46 J'ai aussi une feuille de conséquences désagréables avec moi [que des élèves dissipés doivent remplir]. Je prends le temps d'aller la chercher le lendemain si j'ai donné une sanction. (...) Elle devra être signée par l'enseignant et la direction.

Même si son rapport avec son objet de travail (les élèves) est plutôt impersonnel, Noëlla relate qu'elle s'investit dans son travail de suppléante et qu'elle va même jusqu'à déboursier des sommes d'argent personnelles pour motiver ou stimuler les élèves.

2:70 (...) Parfois, je prends l'initiative d'aller faire photocopier des travaux par mes propres moyens dans des commerces. J'achète aussi des petits cadeaux. Surtout quand je vais plusieurs fois dans une même classe ou quand je travaille autour des occasions spéciales comme Pâques, la St-Valentin, etc. (...) Oui, je débourse. Je me donne dans mon métier.

En parallèle, rien ne l'engage à assister aux journées pédagogiques ou de s'investir sur du travail à moyen ou à long terme telle de l'évaluation formelle d'élèves. Cependant, elle est tenue de rester à l'école pendant une période libre même si l'employeur ne la lui paie pas. Elle ne reçoit pas non plus d'incitatif de la part de l'employeur à parfaire sa formation.

2:73 Dans les avantages, je n'ai pas de journées pédagogiques, de réunions, ni de bulletins.

2:64 [Dans la plupart des écoles], tu es payé que pour les heures passées en présence d'élèves, non pas pendant les périodes libres même si tu te dois d'y être.

2:42 On ne m'a jamais parlé non plus [de formation continue].

Comme nous l'avons indiqué en introduction de ce sous-thème, la partie qui suit vise à analyser la construction identitaire de Noëlla à partir d'extraits de son profil.

Se doter du diplôme universitaire de premier cycle en sciences de l'éducation est un préalable pour être reconnu enseignant au Québec. La formation initiale que Noëlla

s'est chargée de recevoir en 1987 l'a insatisfaite. Mis à part les stages, elle n'a pas su trouver de points de repères pour l'assister sur le terrain. Elle débutera donc avec une base fragile.

2 :17 Je n'ai même pas eu un 30 minutes sur la suppléance. J'ai su qu'il fallait que j'aie porté mon cv [curriculum vitae] à la commission scolaire et aux écoles par mon milieu de stage. On ne voit pas, non plus, qu'on doit remplir un rapport de journée.

À travers les propos de notre participante, on peut reconnaître que le marché du travail génère des facteurs pouvant influencer son développement identitaire en vertu du statut d'enseignante suppléante. À prime abord, certains facteurs peuvent s'avérer favorables au bon développement identitaire d'un enseignant suppléant. Lorsque Noëlla connaît les attentes et l'attitude de l'enseignant remplacé ou du milieu de travail et qu'une confiance règne, il lui est plus facile de s'approprier le travail et de se réaliser. 2 :84 « Ce qui me console, c'est lorsque l'enseignant remplacé trouve que j'ai bien fait. »

2 :22 L'enseignante que je remplaçais avait habitude de rencontrer les suppléantes lorsque ses absences étaient prévues. Elle m'avait dit: « N'aie pas peur, n'aie jamais peur. Tu entres dans une classe occasionnelle et la titulaire connaît ses élèves. Donc, si tu perds le contrôle ... ce n'est pas grave. Au retour de l'enseignant remplacé, les élèves se feront ramasser. » Donc moi, je n'avais pas peur.

2 :32 Ce que j'aime dans ces classes-là, c'est que les enseignants continuent leur planification telle que prévue même si c'est une suppléante qui passe la journée avec les élèves. J'aime ça parce qu'ils font vraiment confiance aux suppléants. Ils jugent que ce sont des enseignants et qui sont capables de fonctionner dans l'imprévu.

Une dernière situation démontre que le lieu de travail peut être garant d'une belle évolution identitaire. C'est le cas où Noëlla se trouve à suppléer dans un environnement connu par elle-même. Ainsi, l'aisance et l'autonomie au travail facilitent la croissance du développement identitaire.

2 :24 Les enfants me connaissaient déjà puisque j'y avais fait un stage. Donc, côté adaptation, ça a très bien fonctionné. Je me sentais à l'aise dans l'école. Je connaissais la direction, la secrétaire. Tout le monde m'appelait par mon nom. Je connaissais les locaux. Pour ma première journée de suppléance, j'ai été gâtée parce que c'était dans une école que je connaissais.

En contrepartie, Noëlla a rencontré des facteurs défavorables au bon développement identitaire de son statut. En effet, lorsqu'elle manque d'encadrement ou de reconnaissance dans une école, elle a tendance à refuser les offres d'emploi lorsqu'elles se représentent ou à se désengager de ce travail.

2 :44 J'allais remplacer la suppléante du prof. (...). Il n'y avait pas de planification parce que la suppléante s'était dit: « Ce n'est pas à moi de la faire alors, fais comme tu veux. » Ce qui a été bizarre c'est que la suppléante devait me montrer le fonctionnement de l'école. Elle m'a montré le fonctionnement de la photocopieuse, le local du personnel, etc. La suppléante m'expliquait que la titulaire était en congé de maladie pour « burn-out » depuis 3 semaines. Elle m'expliquait qu'elle-même ne faisait que de la discipline, qu'elle n'avait pas encore enseigné et qu'elle n'avait pas vraiment d'aide, pourtant elle remplaçait depuis deux semaines. À cette école, je n'ai pas su si c'était un directeur ou une directrice. Alors j'ai biffé cette école de sur ma liste.

De plus, la non reconnaissance de certaines compétences que possède Noëlla la déçoit et l'encourage peu à persévérer dans ce domaine. Autrement dit, les milieux plus impersonnels ou indifférents face à son cumul d'expérience ne l'encouragent pas à s'épanouir ni à persévérer dans le domaine de l'éducation. Son identité est ébranlée. 2 :98

« Il n'a aucune reconnaissance lorsque tu t'éloignes pour gagner ton brevet le plus tôt possible parce qu'il manque de travail par ici. Quand tu reviens, tu n'es pas reconnu. Tu recommences en bas de l'échelle. »

2 :94 Je regarde toujours pour des postes mais j'ai eu des expériences décevantes. Par exemple, me faire dire que je ne peux pas faire de la suppléance en anglais parce que je n'ai pas le diplôme. Pourtant, j'ai travaillé dans le Grand Nord, en anglais, pendant 5 ans.

2 :86 Je choisis mes écoles encore en fonction de mes affinités avec les gens du milieu. J'ai besoin de me sentir respectée comme enseignante et non comme bouche-trou parce que c'est ce sentiment qu'on a souvent par le regard des enseignants ou, quand la direction est absente ou invisible.

De plus, son engagement professionnel n'est pas toujours encouragé par des collègues. Il lui arrive de se faire reprocher des stratégies pédagogiques. 2 :71 « Des enseignantes me le reprochent [fournir des cadeaux aux élèves] (...). On me disait: « Ça ne se fait plus, on ne dépense plus pour les enfants comme ça! » En parallèle, elle reçoit peu de renforcement positif sur son travail étant donné l'absence de réseau de contacts professionnels. 2 :44 « Je n'ai pas de réseaux de contacts. » En plus, elle a trop peu de soutien administratif ou syndical. 2 :42 « Ils ne m'ont jamais contactée ni par écrit ni, ni oralement. » Cette réalité peut aussi ralentir le processus de construction identitaire.

2 :65 Tu manques d'informations de la part du syndicat et de la part des Ressources humaines de la commission scolaire: « Qu'est-ce qu'un contrat à temps partiel, la liste de priorités, quelles sont les conditions pour y accéder, etc. » Tu dois courir après l'information.

2 :66 Les directions manquent de professionnalisme, de persévérance, et de soutien envers le personnel occasionnel. Quand une personne rentre dans ton école, tu devrais au moins la rencontrer, t'informer de son nom, lui souhaiter la bienvenue. Je suis allée dans une école 4 ou 5 fois, je n'ai jamais rencontré la direction. Une école privée offrait une séance

d'information pour tous ses suppléants occasionnels; on y visitait l'école, on y expliquait la feuille de rapport et la feuille de temps à remplir, les règlements, etc. Cependant, ils tiennent cette rencontre pendant les heures de classes. Je l'ai donc manquée puisque je travaillais dans une autre école. Les directions ne s'engagent pas dans le dossier du suivi des suppléants. Il font probablement juste regarder le cv [curriculum vitae] et: « OK! Il a les qualifications. » J'ai vu dans une école où une affiche indiquait: « Déposez votre cv, on n'a pas le temps de vous rencontrer. » Alors, je ne l'ai pas laissé. C'est un manque de civisme.

Un dernier facteur que Noëlla a rencontré pouvant déstabiliser son identité professionnelle concerne les écarts de comportements que peuvent démontrer les élèves lors de sa prise en charge d'un groupe. Elle assume qu'il est dans la nature de l'enfant de tenter de pousser les limites de l'enseignant occasionnel. 2 :46 « Oui, les enfants sont tannants, sont actifs; c'est normal. Tu es suppléante. Les enfants vont te tester. » Cependant, son expérience acquise dans le Grand Nord en tant qu'enseignante régulière lui a permis de connaître ses limites et ses forces.

2:84 Je ne me sens pas déstabilisée dans mon estime malgré des comportements d'élèves difficiles. Mon expérience passée dans le Grand Nord m'a fait vivre des confrontations, de l'impolitesse, des violences physiques et verbales, des parents rudes, sous alcool, du « gambling » [jeux de gageures], etc. Alors, le jeune qui va me faire suer n'est pas né. Même s'il vient me confronter, il n'a que 12 ans; il ne viendra pas me montrer quoi faire.

La participante nous rappelle que sa personnalité donne, en partie, une couleur à sa profession et que sa profession donne en retour un sens à sa vie personnelle.

2 :7 Ma facilité d'interagir avec les enfants, ma capacité de leur apprendre par le jeu, être différente, sont des facettes qui ont pu influencer mon choix de carrière. C'est quelque chose que j'avais. Je savais que je pouvais aider, aider les jeunes. Apporter quelque chose de nouveau à un enfant. Un enfant normal, surdoué ou en difficulté, peu importe.

2 :28 Pour moi, l'enseignement n'est pas un travail, c'est une vocation. Normalement, tu ne devrais pas mesurer ton temps. Oui, on le fait parce qu'on a nos familles, mais tu le fais parce que tu as la passion. Le jour où tu ne l'as plus; sors, parce que tu vas en "scraper une gang" [détruire, démotiver une quantité considérable de jeunes].

Ensuite, à travers son expérience, elle donne sens à son rôle. Elle reconnaît que ce sont les rôles de « guide » et d' « homme à tout faire » qui la caractérisent.

2 :57 En suppléance, c'est d'essayer de guider les enfants du mieux que tu peux vu que tu ne les connais. Tu les quittes tous les jours. Le matériel est différent et l'enseignement diffère dépendamment de l'enseignant que tu remplaces. Exemple: chez un enseignant, je n'ai pas de volume, chez l'autre il n'y a que des volumes et des cahiers, un autre fonctionne par atelier, etc. Tu essaies de t'adapter dans le milieu sans trop déranger les élèves.

2:59 Je me sens comme « un homme à tout faire ». Il faut quasiment que tu saches tout, même si tu arrives le matin même de l'emploi. Il n'y a pas d'accueil, alors tu dois t'assurer de connaître les routines, les règlements de l'école et de la classe. (...) Tu dois avoir des compétences d'infirmière, d'enseignante, de grande sœur, de maman, de psychologue, de récréologue (faire des jeux éducatifs pour meubler des trous) et d'artiste (créer des activités ou adapter l'enseignement au cas où la planification soit inappropriée ou plate).

Malgré toutes ces influences, elle affirme être une bonne enseignante. 2 :80 « En même temps, je sais que je le fais bien. Je sais que je suis une bonne enseignante. » Elle nous apprend, par contre, qu'elle n'aime pas suppléer mais qu'elle maîtrise un bon nombre de compétences favorables à la suppléance, comme celles d'être autodidacte, autonome, débrouillarde et responsable. En l'occurrence, elle dénonce le manque de stabilité et l'impossibilité de se réaliser qui paraissent l'emmener nulle part.

2 :80 Depuis que je suis revenue du Grand Nord [2005], je fais de la suppléance pour survivre. La suppléance c'est quelque chose que je

n'aime vraiment pas faire. En même temps, je sais que je le fais bien. Je sais que je suis une bonne enseignante. Je suis autodidacte, autonome, débrouillarde et responsable. Je suis toujours une enseignante. Je suis une nomade; toujours d'un point à l'autre. Je suis enseignante sans point d'attache. Des fois, j'arrive dans une classe, je vois un concept quelconque alors il faut que je respecte la façon de faire mais le maternage, la préparation de matériel, la correction, la planification, la gestion de classe me manquent. Je ne peux pas mettre mon ancre. Je vais à la dérive où le vent m'emmène.

Depuis, un désintéressement s'est installé. Noëlla songe à changer de carrière si elle n'obtient pas le travail convoité, soit celui d'avoir la charge d'une classe au préscolaire.

2 :94 Si se présentait une maternelle ou une prématernelle, je retournerais mais je regarde ailleurs. J'ai bien de la misère à m'adapter à la réforme; la mentalité de la réforme. Moi et les compétences transversales, on ne s'entend pas. Présentement, à part la suppléance, je suis aux études. Je prends des cours d'appoint pour compléter différents aspects de mon bacc. avec TELUQ [télé-université, cours par correspondance]. J'ai aussi fait ma demande d'admission en secrétariat médical. Alors, lorsque je ne travaille pas, j'étudie, je cherche un emploi en enseignement ou autre.

En somme, le caractère précaire de la suppléance occasionnelle ne satisfait pas Noëlla sur bien des points. Premièrement, le salaire récolté mensuellement lui est insuffisant. Deuxièmement, l'absence de soutien de la part des directions et le manque d'accueil de la part du personnel la font fuir. Ensuite, certaines particularités rendent son travail désagréable comme, par exemple, la surveillance des autobus et le manque de planification laissée par l'enseignant absent. À l'inverse, d'autres réalités peuvent la stimuler. Là où elle reçoit de l'encouragement, elle s'engage davantage dans son rôle afin de poursuivre son idéologie de départ qu'était le désir d'aider les jeunes.

L'expérience du travail de suppléance fait vivre à Noëlla des situations qui peuvent conditionner le développement de son identité professionnelle. Pensons, entre autres, au soutien que les stages professionnels lui ont procuré, à la prise de conscience de sa confiance et de ses aptitudes personnelles, à l'expérience acquise dans un milieu autochtone, à l'obtention du brevet d'enseignement et aux renforcements que lui envoient les milieux de travail, qu'ils soient positifs ou négatifs. À cet effet, Noëlla a développé un facteur de protection qui est celui de bannir les endroits de travail où elle ne reçoit pas de renforcements positifs.

On comprend qu'à travers toute cette expérience, Noëlla a développé une représentation de son identité. Elle se perçoit comme un guide et comme un « homme à tout faire ». Un guide pour permettre aux élèves une continuité dans leur cheminement et un « homme à tout faire » parce qu'elle a avantage à se débrouiller seule, à apprendre les rouages de chaque école visitée et à maîtriser les compétences de nombreux métiers connexes aux intervenants qui œuvrent auprès d'enfants, par exemple : l'infirmière, la récréologue, la psychologue, etc.

Le tableau 6, ci-dessous, permet de dégager les éléments qui influencent le vécu de Noëlla en rapport avec la précarité du travail.

Tableau 6

La précarité du travail chez Noëlla

Agents positifs	Agents négatifs
	Valeur de la rémunération mensuelle insatisfaisante
Relations de travail stimulantes	Ingratitude et accueil froid de la part du milieu du travail (enseignants, directions, commission scolaire, syndicat)
Travail enseignant en partie standardisé	Travail enseignant en partie improvisé
Travail enseignant signifiant sans la lourdeur des réunions, des évaluations, etc.	Tâches irritantes, ex : surveillance des autobus, contrôle des photocopies, gestion disciplinaire, etc.
Révélation de caractéristiques indispensables : autodidacte, autonomie, débrouillardise, responsable	Statut professionnel peu reconnu
Occasions de se réaliser professionnellement	Absence de formation continue
Reconnaissance de sa formation (BEPEP)	BEPEP, + ou – adéquat pour les besoins
Développement identitaire encouragé par le milieu du travail dans certaines occasions	Développement identitaire fragilisé par le milieu du travail dans certaines occasions
Enrichit sa vie personnelle	Instabilité : constante relation avec la rupture
Identités complémentaires : guide, homme à tout faire, etc.	
<p>Bilan : En regard de la précarité du travail, le rapport coût/bénéfices, chez cette enseignante, semble tout aussi positif que négatif. Par contre, les aspects négatifs représentent un plus gros manque à gagner en raison de la réalité de la participante. Au départ, la précarité du travail ne peut fournir un salaire minimum aux besoins essentiels de Noëlla. Ensuite, la situation instable du travail ne la satisfait pas professionnellement. Elle se désintéresse donc du métier d'enseigner peu importe si elle avait la vocation. La précarité en aura eu raison.</p>	

4.2.3 Le vécu de la suppléance occasionnelle au primaire chez Noëlla

En somme, Noëlla relate une expérience assez négative de son vécu en tant que suppléante occasionnelle. Cela peut notamment se comprendre par ses attentes assez élevées envers cette profession. En regard de ses douze années d'expérience dans le Grand Nord, elle s'attendait à une certaine reconnaissance. Mais la réalité du présent milieu est restée indifférente à cette enseignante expérimentée. Ce sont plutôt les contacts personnels ou professionnels qui favorisent les appels. Elle se perçoit comme un bouche-trou en raison de l'instabilité de son horaire et de l'aspect d'individualité reflété par le marché du travail. Cette situation déstabilise son identité professionnelle et démotive son élaboration. Le rapport qu'elle entretient avec le travail enseignant est dorénavant plus distant. Elle assume que ce travail est plus superficiel que celui d'un enseignant régulier et que sa personnalité est peu convoitée. De plus, certaines de ces tâches sont irritantes, voire même inappropriées en raison de sa présence occasionnelle et discontinue. L'impossibilité de subvenir à ses frais de subsistance et à supporter la charge monoparentale l'obligent à se retourner vers l'aide sociale. Sa réalité a comme conséquence de la désillusionner et de l'encourager, vraisemblablement, à abandonner cette carrière qui pourtant représentait sa vocation.

4.3 L'expérience de la suppléance occasionnelle chez Émilie

En lien de cohérence avec ce que nous avons présenté dans notre cadre de référence et pour répondre à nos objectifs, l'expérience de la suppléance occasionnelle

d'Émilie est abordée en fonction de la précarité d'emploi d'abord, et ensuite en regard de la précarité du travail.

4.3.1 La précarité d'emploi

Dans le cas d'un enseignant suppléant occasionnel temporaire ou professionnel, précisons que la précarité d'emploi se traduit par l'absence de contrat liant ce dernier à l'employeur. Par ce fait même, les deux entités n'ont aucune promesse à fournir ni à tenir. Dans le but de répondre à notre premier objectif, nous examinons, dans cette section, comment la précarité d'emploi a influencé le vécu d'Émilie.

À travers l'entretien que nous a accordé Émilie, on apprend qu'elle vit en concubinage sans personnes à sa charge : 3 :106 « Moi et mon conjoint (...)».

À la suite de sa formation initiale en enseignement, Émilie doit s'insérer dans le milieu enseignant. La réalité de son milieu étant ce qu'elle est, il est pratiquement impensable pour Émilie d'obtenir un statut avec une charge de travail à temps plein. Le statut d'enseignante suppléante occasionnelle lui est donc imposé. De plus, ce passage l'incite à accumuler le plus d'heures possibles et le plus rapidement possible, afin d'obtenir un statut permanent; ce à quoi aspire Émilie.

3:106 (...) dans la commission scolaire ici, il faut avoir 1200 heures pour avoir le droit d'être sur la liste de choix de contrats au début de l'année [liste prioritaire]. Une journée donne 4 heures, même si tu en fais plus, ça prend beaucoup de temps à l'avoir. Moi, je l'ai eu début février [2007], je suis fière de ça.

Émilie a dû reporter ses projets de fonder une famille pour accumuler assez d'heures de travail et être reconnue par l'employeur. En faisant usage de cette stratégie, elle veut assurer son avenir personnel et professionnel.

3 :106 On parle d'avoir des enfants, moi j'attendais d'avoir mes 1200 heures (...). J'ai mon numéro, je ne sais pas exactement lequel mais je sais que je peux partir en congé de maternité sans craindre de me faire déloger. Donc, peut-être fin juin ou pendant l'été, je pourrais essayer d'avoir un enfant.

Malgré tout, Émilie entrevoit vivre dans l'instabilité encore plusieurs années. Elle envisage de poursuivre la suppléance tandis que, pour d'autres collègues, la précarité sera responsable de leur abandon. 3 :19 « Ça va être difficile aussi parce que c'est long avant d'avoir un poste. Ça prend à peu près 10 ans. Il me resterait 6 ou 7 ans de précarité ou peut-être même plus que ça (...). »

3 :23 Donc, il y a beaucoup d'enseignants qui se lassent, qui se dirigent vers un autre métier pour avoir quelque chose de plus stable. Pour être capable de planifier leur avenir, leurs projets comme, s'acheter une maison, faire des enfants. C'est une situation qui n'est pas évidente. Ce n'est pas comme quelqu'un qui étudie pour être comptable ou une technique précise. Dès qu'il sort, il y a une multitude de compagnies qui s'offrent à lui. Et une fois qu'il rentre, il va cheminer.

Le calendrier de travail annuel d'Émilie est variable. Elle prétend que des facteurs de fatigue ou de surcharge de travail (périodes de bulletins) éprouvées par les enseignants réguliers lui permettent de faire des heures. Le retour des fêtes ou la semaine de relâche sont également des périodes propices aux remplacements puisque plusieurs enseignants réguliers profitent de ces périodes pour voyager.

3 :104 C'est sûr qu'au début de l'année scolaire c'est très difficile pour la suppléance occasionnelle parce que les enseignants arrivent de leur congé

estival et ceux qui tombent malades sont remplacés par ceux qui sont encore sur la liste de priorité. En septembre, la suppléance est à son point mort. (...) Au mois d'octobre, on peut compter une moyenne de 2 jours environ par semaine. Ça peut être moins. En novembre, les profs commencent à être fatigués et il y a les bulletins: alors, je peux travailler environ 3 jours par semaine. En décembre, je fais environ de 3 à 5 jours semaine. Janvier, au début du mois, il y a des profs qui ne sont pas de retour de voyage. Si on est chanceuse, on peut travailler presque trois à quatre jours la première semaine. Sinon, on retombe à 1 ou 2 jours semaine. Février, environ 2 à 3 jours semaine. En mars, 3 jours et il y a les profs qui partent dans le sud. Possibilité d'avoir des semaines pleines. En avril, 3 à 4 jours semaine et en mai et juin, 4 à 5 jours semaine.

Elle dénonce le fait que les enseignants réguliers s'absentent plus souvent qu'autrement lors de journées où l'horaire est plus dense et où la matière est plus délicate à aborder. Elle assure donc la relève, peu importe les conditions. N'ayant aucune sécurité d'emploi, elle n'a d'autres choix que d'accepter toutes les offres qui passent, sinon le cumul de ses heures se voit ralenti.

3 :43 C'est sûr que c'est toujours intéressant quand on remplace d'avoir une période libre mais souvent quand les enseignants planifient leur journée, c'est la journée où il n'y a pas de période libre. Et puis c'est celle où tu surveilles toute la journée en plus d'avoir de la catéchèse [enseignement moral et religieux].

3 :53 Je n'ai jamais refusé [de travail] mais je sais que quand ça va être le temps de choisir un poste, ce ne sera pas un 3e cycle. Là, j'ai pas le choix. J'ai besoin de revenu, (...). Quand ils m'appellent et qu'ils me disent que c'est pour une 6e année, (...) je suis un peu démoralisée et j'appréhende la journée. J'ai de la misère à dormir la veille, je pense à ça: « Qu'est-ce que les élèves vont faire? » Ce n'est pas évident. On n'a pas le choix, il faut accumuler des heures et, plus on a d'heures, plus on a d'ancienneté, plus vite on va avoir notre poste. Alors ... Mais, je connais des personnes qui refusent d'aller dans certaines classes. Ça fait que souvent la direction ne les appelle plus du tout pour d'autres classes. Donc, tu n'as comme ... pas le choix.

La suppléance offre à Émilie des charges de travail très disparates. Une journée, elle peut enseigner au premier cycle du primaire (1^{ère} ou 2^e année) et, une autre journée, elle se retrouve enseignante d'un groupe du troisième cycle (5^e ou 6^e année). 3 :51 « (...) Mais si je vais en 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} année, j'arrive moins fatiguée à la maison que lorsque je suis en 4^e, 5^e ou 6^e année. » Dans une occasion, elle se retrouve dans un milieu connu et, dans une autre, c'est dans un milieu inconnu.

3:79 (...), il y a des écoles que tu fréquentes plus souvent. Tu connais mieux le rythme de l'école et les règlements. Quand c'est dans un milieu inconnu, souvent, les écoles offrent des petits documents où on peut trouver les explications sur les surveillances, les règlements de l'école, comment cela fonctionne. Mais il y a des écoles où tu n'as rien de cela, (...).

De plus, chacun des milieux ou chacun des groupes présente des traits qui lui sont propres. Par exemple, elle peut faire face à une classe très disciplinée ou à une autre très désorganisée.

3 :79 Aussi, tu ne sais jamais quand tu rencontres un groupe pour la première fois comment ça va aller. Des fois, ils virent tous leurs chaises de bord ... Des choses comme on voit dans des films, je m'en suis déjà fait faire. Ils changent les bureaux de place, ils changent de noms, etc.

Son horaire de travail peut être prévu ou improvisé, c'est-à-dire qu'elle peut avoir reçu des offres d'avance, mais elle peut également recevoir des offres quelques minutes avant le début des classes. Il lui est même arrivé de perdre une suppléance à la dernière minute, d'où le constat d'un emploi volatile.

3 :7 La remplaçante qui devait faire la journée n'arrivait pas (...). Alors, ils m'ont téléphoné. Moi, j'étais encore en pyjama, il était presque 8h00. (...) Je me courais partout dans la maison. J'essayais de m'habiller et je me disais: « Je devrais apporter des livres d'histoires au cas où ..., des choses comme ça. » Je commence à rapatrier toutes mes choses, je mets mon manteau, j'arrive pour sortir, le téléphone sonne. La fille [la suppléante prévue] était finalement arrivée à l'école. Donc, c'était une fausse joie [parce qu'Émilie a perdu sa suppléance].

Émilie a besoin d'un salaire convenable puisqu'elle a une partie de la charge financière d'une maison et parce qu'elle doit pourvoir à ses frais de subsistance : 3:106 « Moi et mon conjoint, on a notre maison ça va faire 2 ans bientôt. » 3 :53 « (...), j'ai besoin de revenus, j'ai besoin d'argent pour payer mon petit train de vie (...). »

Étant donné qu'un salaire de base ou régulier n'est pas assuré, Émilie s'est dotée de plusieurs systèmes alternatifs pour pallier son instabilité financière. Elle souligne qu'elle peut compter sur son entourage, sur un deuxième emploi ou sur des prestations gouvernementales de chômage. Quant aux dépenses extravagantes, elle est consciente qu'elle ne peut pas se les permettre et qu'une période de sacrifices fait partie de sa réalité.

3 :102 Aussi, les principaux obstacles que je peux identifier sont au niveau financier mais moi je suis chanceuse, j'ai un conjoint. Donc, s'il y a une semaine où je n'ai pas assez travaillé, mon conjoint peut m'aider, me prêter un peu d'argent. Des fois, ce sont mes parents qui m'en ont passé.

3 :17 Souvent, il faut avoir un petit « à-côté »[un travail supplémentaire] ou peut-être même deux ou trois travaux pour pouvoir arriver. Moi, ce que j'ai fait, c'est que j'ai eu la chance de continuer à être assistante de recherches pour divers professeurs, ça m'a permis d'arriver. Et comme j'avais un bon réseau de contacts, j'ai quand même fait beaucoup de suppléance. Ça m'a permis d'avoir accès au chômage. (...) Mais c'est sûr que si j'étais du type dépensière qui veut toujours avoir une belle garde-robe, la voiture neuve et la maison; ce n'est pas le métier pour ça. C'est vraiment un métier où, quand tu commences, tu dois faire des sacrifices.

Elle a développé une certaine discipline professionnelle pour être facilement accessible et pour s'assurer également d'être à l'heure dans les écoles. Peu importe si elle a un travail assuré quotidiennement ou non, elle se lève tôt et reste près du téléphone.

3 :34 « Quand je n'ai aucune journée de prévue d'avance, je me lève très tôt souvent 5h30, 5h45. Je m'habille, je déjeune et j'attends que le téléphone sonne. »

En raison d'une santé physique fragile jumelée à un emploi instable, Émilie éprouve des malaises personnels majeurs. Beaucoup de fatigue, du stress, des migraines et des vomissements sont rapportés par celle-ci spécialement en début d'année ou en présence de groupes difficiles.

3 :51 Quand on recommence le début de l'année en septembre, on dirait qu'on n'est plus habitué à avoir la même énergie. Notre voix se fatigue plus vite. Je suis plus fatiguée, j'ai mal à la tête. Je suis une fille portée à faire des grosses migraines. Des fois, ça va faire que j'en vomis. Ça prend du temps avant de partir. Il faut que je fasse attention au niveau de voix dans la classe. Si ça parle trop fort, c'est presque automatique, je vais avoir une grosse migraine. C'est certain qu'on a notre niveau de tolérance. (...) S'il y a eu des troubles de comportement, c'est sûr que je me couche vraiment tôt.

Pour la gestion des suppléances occasionnelles dans le milieu scolaire, c'est le principe du droit de gérance qui est mis en pratique. Ce système laisse toute liberté aux responsables de la gestion de la suppléance d'attribuer le remplacement au suppléant de leur choix ou de lui retirer. Les contacts personnels sont alors pratiques.

3 :61 Puis un jour, l'enseignante m'appelle pour me dire que :
« Finalement Émilie j'aimerais mieux que tu ne reviennes pas, j'en ai

parlé avec la direction et des parents se plaignent parce que leur enfant de 6e année ne dort plus. Son anxiété à la veille de la venue d'une suppléante ... Tu es trop sévère. Tu donnes des codes jaunes ... » (...) J'avais beau expliquer comment ça c'était passé mais non; le lien de confiance était fini.

3 :7 J'ai commencé en 2003, dans ce temps-là, j'étais encore aux études, à l'université en enseignement, c'était ma deuxième année. J'avais une de mes tantes (...) qui était secrétaire dans une école près de chez moi. La remplaçante qui devait faire la journée n'arrivait pas. La direction et ma tante cherchaient et cherchaient des remplaçantes puis ils n'en trouvaient pas. Alors, ils m'ont téléphoné.

Émilie soulève le fait qu'il devient difficile de contrôler le cumul de ses heures étant donné le droit de gérance qui prévaut. De plus, les suppléants occasionnels se retrouvent coincés entre la revendication de leur droit d'ancienneté et la peur d'être bannis de la banque de suppléance des écoles.

3 :115 De nombreuses histoires circulent dans la communauté des suppléantes. Cela [le principe du droit de gérance] peut être très enrageant pour la fille qui tente d'obtenir ses heures honnêtement. De plus, personne n'ose protester au syndicat ou à la commission scolaire de peur de ne plus être appelée pour remplacer et se mettre à dos des directions.

Sachant que son rendement risque d'influencer les prochaines offres, Émilie se crée de la pression en anticipant le travail et développe un état de stress.

3 :79 Quand je sais la veille que je m'en vais à un nouvel endroit, je suis toujours plus nerveuse, plus stressée parce que tu veux bien faire, tu veux être réengagée. Des fois, tu ne sais pas trop si tu peux demander de l'aide s'il y a quelque chose qui ne va pas ou si, dans cette école, c'est mal vu de demander de l'aide et qu'il faille que je me débrouille.

La précarité d'emploi amène son lot de particularités. Ce qui ressort de l'expérience d'Émilie c'est que malgré ses responsabilités, elle a su pallier les irrégularités que la précarité impose. Rappelons que, par mesures de sécurités financière et professionnelle, Émilie doit accumuler une quantité d'heures de travail substantielle. La fragilité de sa santé physique et de son niveau de compétence peuvent occasionner des indispositions mais le besoin de cumuler des heures de travail lui impose la servitude en tout temps, en tout lieu et à tous les niveaux primaires et préscolaires. L'instabilité financière que provoque la suppléance nécessite des prestations de chômage et un deuxième emploi pour honorer ses dettes et se garantir un train de vie viable. Elle est dans une situation où les dépenses doivent être restreintes et où le projet de fonder une famille est reporté de quelques années. Étant donné que le droit de gérance est reconnu par les instances administratives et syndicales, ce sont surtout les contacts professionnels et personnels qui favorisent l'emploi.

Le tableau 7, ci-dessous, permet de dégager les éléments qui influencent le vécu d'Émilie en rapport avec la précarité d'emploi.

Tableau 7

La précarité d'emploi chez Émilie

Agents positifs	Agents négatifs
Plus de temps pour la gestion du foyer	Ralentit son ambition professionnelle
Trajectoire de carrière encadrée, uniforme et commune pour la majorité des enseignants en insertion professionnelle	Reporte le projet de fonder une famille

Révélation de persévérance	Instabilité professionnelle : variété d'écoles, d'élèves, etc.
Apprend à composer avec une variété de situations ; acquisition d'expérience	Lourdeurs professionnelles : matières nouvelles et moralement délicates, etc.
Évite l'enlisement dans une routine	Insécurité financière ; gestion sobre du budget de dépenses ; s'assurer d'une 2 ^e source de revenus
Doit se surpasser personnellement et professionnellement en raison du droit de gérance	Hypothèque ses journées de congé pour se rendre disponible
3 voies d'accès lui permettent d'accéder à la suppléance	Émergence de malaises physiques chroniques annuellement
Cumul d'heures pour atteindre son objectif professionnel; devenir enseignante régulière	Droit de gérance provoque stress et pression + nuit au cumul des heures nécessaires pour accéder à la liste prioritaire
<p>Bilan : Le rapport coût/bénéfices, chez cette enseignante, est autant positif que négatif. Cependant, l'atteinte de son objectif (devenir enseignante régulière), sa persévérance et la représentation enrichissante de cet épisode professionnel arrivent à atténuer les lourdeurs de la précarité d'emploi. Elle développe ainsi un rapport consentant avec cette réalité.</p>	

4.3.2 La précarité du travail

Nous l'avons vu, la précarité d'emploi influe sur l'expérience de suppléance occasionnelle vécue par Émilie. Voyons ce qu'il en est de la précarité du travail. La précarité du travail de l'enseignant suppléant peut influencer le rapport qu'il entretient avec son travail à savoir s'il a l'impression d'être rémunéré à sa juste valeur, si l'ambiance au travail est de qualité et s'il se sent accepté de ses collègues. Il est également question des ressentiments tels que ceux de se réaliser dans son œuvre, de se l'approprier et de s'y reconnaître. Pour répondre à notre deuxième objectif, Émilie a

soulevé des éléments qui rejoignent trois dimensions : l'*homo oeconomicus*, l'*homo sociologicus* et l'*homo faber*.

4.3.2.1 Homo oeconomicus

Rappelons que ce sous-thème renvoie à la valeur marchande que s'attribue un travailleur. À son premier remplacement [en cours de formation initiale], Émilie a été ravie d'être rémunérée. Non seulement elle fut rémunérée pour enseigner mais son traitement a été basé selon l'échelle salariale d'une enseignante reconnue légalement.

3 :13 [Après ma première suppléance], j'avais juste envie de refaire de la suppléance parce que je trouvais ça merveilleux d'être rémunérée pour quelque chose que j'aime faire. J'ai été rémunérée sur la même base que n'importe quel suppléant débutant [même si elle n'avait pas encore obtenu son brevet].

Maintenant qu'Émilie détient son diplôme d'enseignante, elle décrit la manière dont son employeur reconnaît son travail en suppléance pour évaluer son traitement. Elle met en évidence que les heures reconnues sont celles qui sont passées en présence des élèves seulement, c'est-à-dire que les heures passées à l'école sans élèves à sa charge, soit pendant des périodes libres ou à corriger, ne sont pas comptabilisées. De plus, c'est un maximum de 4 heures de travail par jour qui lui est payé peu importe si elle en a travaillées davantage.

3 :108 [De la manière que fonctionne la reconnaissance de temps travaillé] à la commission scolaire d'ici, c'est que si tu enseignes 60 minutes et moins - je sais qu'il y a eu une augmentation de salaire mais si on prend les anciens chiffres - c'est environ 35 \$. Après, de 60 minutes à 120, c'est 84 ou 85 \$, de 121 à 210 minutes, c'est 117 \$, et de 211 minutes et plus c'est 168 \$ à peu près, sauf que tes périodes libres ne comptent pas pour des minutes puisque tu n'es pas en présence d'élèves. Tes surveillances comptent, sauf que, si tu as une journée pleine avec de la surveillance le

matin à l'entrée, à la récréation le matin, la récréation de l'après-midi, plus à la sortie des autobus et que tu dépasses ton 211 minutes; que tu dépasses par exemple 4 heures d'enseignement, tu n'es pas payée plus. Dès que ça tombe à 4 heures, c'est comme une limite.

4.3.2.2 Homo sociologicus

Ce sous-thème, comme nous l'avons vu précédemment, aborde l'ambiance générale de travail et les relations qu'un suppléant occasionnel peut entretenir avec ses collègues du milieu scolaire. Émilie avoue que d'avoir des contacts dans le milieu scolaire a facilité grandement son adaptation au travail. De plus, les attitudes d'ouverture et d'entraide des collègues de l'enseignant absent lui ont procuré un soutien.

3 :11 Mes premières expériences en suppléance, quand j'étais aux études, c'était en milieu connu. C'était dans l'école du village où je restais. À cet endroit, il y a deux pavillons. Dans un des pavillons, il y avait ma tante, comme secrétaire, et ma mère y avait travaillé une vingtaine d'années [comme enseignante régulière]. (...) Donc moi, je connaissais très bien le milieu. Quand j'arrivais là, c'était comme dans ma grande famille.

3 :31 Puis aussi là-bas dans cette école-là [école de son village], l'équipe de maternelle est très unie. Ils sont à peu près toujours 4 ou 5 classes. Entre les classes, il y a souvent une porte communicante entre 2 classes. Donc, si j'avais eu un problème, j'aurais pu traverser de l'autre côté. L'enseignante serait venue m'aider.

De plus, la participante admet que le métier lui a permis de se faire des amies enseignantes (expérimentées ou peu) qui vivent des expériences similaires aux siennes et avec qui le contact est indispensable et même enrichissant.

3 :67 Quand j'ai des groupes difficiles, j'ai mon petit réseau, mon groupe d'amies suppléantes. On se rencontre pour se raconter nos journées, on

s'aide, on s'encourage. (...) Je pense que c'est important d'avoir un réseau de personnes qui fait le même métier parce que c'est tellement un métier qui est ... J'aime ça aussi parler avec des enseignantes expérimentées. Elles peuvent nous donner des trucs.

Le fait de créer des bons contacts avec les enseignants réguliers ou avec la direction permet à Émilie de s'attirer des suppléances, de se créer de l'emploi. De plus, en faisant acte de socialisation, la suppléante fait bonne figure aux yeux de la direction.

3 :39 Une fois que tout est placé, je vais dans la salle des profs parce que je crois que c'est important de créer des liens; ça peut te permettre aussi d'avoir d'autres emplois, d'autres journées. Si c'est les enseignants qui téléphonent mais si c'est la direction c'est toujours bien vu de s'intégrer à l'équipe. Donc, je discute.

Elle annonce que l'aspect d'individualité de son travail nécessite de l'autonomie et de la débrouillardise. Le personnel environnant (concierge, psychoéducatrice, technicien en éducation spécialisée) lui est peu ou sinon pas disponible et il est même à son avantage d'éviter son soutien.

3 :77 Parce que tu vas en suppléance, tu arrives à l'école et ensuite tu es laissé à toi-même, tu ne sais pas ce qui va arriver. C'est l'inconnu.

3 :57 [La qualité du soutien], déjà-là, ça dépend du milieu où tu remplaces. Il y a plusieurs écoles qui n'ont pas de concierge le jour. Ce sont des gens qui sont à contrat le soir, donc tu es incité à te débrouiller par toi-même.

3 :57 L'école où j'allais souvent au début, j'étais proche des gens. Je connaissais la psycho-éducatrice, le technicien en éducation spécialisée et je ne me gênais pas pour leur faire appel. Je me suis rendue compte, un jour, que ça me jouait un peu des mauvais tours. La nouvelle direction, [qui connaissait peu ma proximité avec le milieu], trouvait que je n'avais pas assez de débrouillardise. (...) Puis un jour, je ne le savais pas, mais la direction nous évalue sans qu'on le sache et ça se rend à la commission scolaire. Dans mon dossier, c'était écrit de faire attention, d'essayer de ne

pas trop demander l'aide ou le soutien de la psycho-éducatrice ou du technicien en éducation spécialisée.

4.3.2.3 Homo faber

Ce sous-thème est d'abord l'occasion d'explorer le travail enseignant du suppléant occasionnel. En parallèle à certaines caractéristiques évoquées du travail enseignant, des liens sont établis en raison des effets qu'elles ont sur la construction identitaire de l'individu. En complément, nous poursuivons l'analyse du processus de la construction identitaire à partir d'extraits du profil d'Émilie.

Émilie peut dresser le portrait d'une journée type en suppléance occasionnelle. Cette description générale a l'avantage de pouvoir s'adapter aux nombreux milieux scolaires visités.

- Elle arrive à l'avance afin de préparer sa journée et ainsi éviter plusieurs surprises. Elle évalue la matière à voir et s'informe s'il y a lieu d'assurer une surveillance quelconque. Si elle travaille dans un milieu inconnu, elle prend le temps de s'informer des règlements internes. Selon elle, cette stratégie lui permet de se protéger advenant le cas où des élèves tenteraient d'interpréter à leur avantage les règlements.

3 :37 Si j'ai reçu d'avance la date, je me lève vers 6h00. J'arrive toujours très tôt, ça arrive souvent, surtout dans les nouvelles écoles, que j'arrive avant les professeurs. Donc, il faut que j'attende que la porte soit débarrée. J'aime ça prendre le temps de regarder la planification, (...), savoir où je m'en vais, regarder les exercices dans les cahiers.

3 :39 Une fois que tout est placé, je vais dans la salle des profs (...). Puis je m'informe aussi si j'ai des surveillances, avec qui je surveille, comment ça

fonctionne. Si c'est une nouvelle école: quels sont les règlements, est-ce qu'on a un code de vie particulier, si un enfant fait une infraction, se battre ou des choses comme ça, c'est quoi les conséquences appliquées par l'école et tout ça. Parce que si des fois on ne les sait pas, les enfants peuvent jouer un petit peu là-dessus.

- Lorsqu'elle prend le groupe de l'enseignant remplacé en charge, elle l'accompagne à la classe et elle débute par une période d'accueil : question de prendre contact et d'appivoiser la dynamique du groupe, de rassurer les élèves et d'installer ses consignes. Par la suite, commencent les périodes d'enseignement, suivies de périodes récompense (si méritées) et d'adieux.

3:41 Après ça, la cloche sonne dépendamment si je surveille ou pas, je vais chercher les enfants. Je me présente, je parle toujours un petit peu de moi parce que les enfants aiment avoir un petit lien. (...) Ça créer un lien, le stress tombe un peu entre les enfants. Ensuite, je commence à donner mes règles de vie, comment je fonctionne, quelles sont mes attentes. Je mets cela assez clair, par exemple, après tant d'avertissements, je vais écrire ton nom. (...) Ensuite, on travaille.

3 :45 Puis à la fin de la journée, je reviens soit avec la période libre si ça a bien été ou avec une histoire. À la fin de la journée, je leur dis: « J'espère qu'on va se revoir, j'ai aimé ma journée (quand ça a bien été). »

- La journée interrompue par la période du dîner permet à Émilie de socialiser avec le personnel régulier et de compléter la préparation du travail prévu en après-midi ou d'effectuer la correction du travail réalisé en avant-midi. 3 :45
« Sur l'heure du dîner, je vais dîner dans la salle des profs. Après ça, c'est sûr que je vais jaser un peu mais je vais monter dans la classe pour travailler, me préparer pour l'après-midi puis faire mes corrections s'il y en a. »

- Étant donné qu'elle risque de ne pas avoir de contact avec l'enseignant absent, à moins de retourner dans cette même école en remplaçant quelqu'un d'autre, Émilie laisse toujours un compte rendu du déroulement de la période dont elle avait la charge avant de quitter son milieu de travail. Sur ce compte rendu apparaissent des informations telles que ses coordonnées personnelles, le nom des élèves absents, le travail réalisé au cours de son remplacement et des commentaires sur la dynamique de la classe ou sur certains cas d'élèves.

3:47 [Pour l'enseignant remplacé], j'ai toujours des feuilles préparées à l'avance avec mon nom, mon numéro de téléphone, s'il y a eu des absences, des problèmes de discipline, le travail fait, plus mes commentaires de la journée. C'est une feuille qui est déjà faite, les enseignants apprécient beaucoup quand ils ont des messages plus détaillés.

- Avant de quitter le milieu de travail, elle s'assure de laisser l'endroit utilisé en ordre. 3 :15 « (...) je me fais toujours un devoir de remettre la classe en ordre pour que quand l'enseignante arrive; elle n'ait pas à se soucier de cela; tout est prêt. »

À en croire cette participante, son travail enseignant reste superficiel. 3 :89 « La suppléance occasionnelle c'est de l'enseignement, mais pas tout à fait de l'enseignement. Tu fais de l'enseignement plus en surface. Tu n'as pas la chance d'approfondir ni de voir le cheminement des élèves. » Dans certains cas, la matière lui est inconnue ou elle n'a pas eu le temps de la penser. Des indications élémentaires peuvent même être inexistantes. Le sens de la débrouillardise et la capacité d'adaptation doivent être au rendez-vous.

3 : 79 C'est aussi de l'adaptation au niveau de la matière parce que des fois tu peux être appelé à la dernière minute sans qu'il y aille de planification, tu ne sais pas où sont rendus les élèves. Surtout au 3^e cycle, en sciences, la matière est un peu plus précise. Il faut être capable de se débrouiller et de bien maîtriser la matière parce que sinon les élèves le sentent et là, ils vont essayer de te tester et de te poser des questions, ou essayer de niaiser.

La réalité la confronte quelques fois à un rapport hostile entre elle et sa clientèle. Elle affirme que son statut précaire influence le comportement ou l'attitude de plusieurs élèves. Elle cite les moments où des groupes ne coopèrent pas et où la variété de la tâche et de l'objet de travail (l'élève) la rendent insatisfaite de son travail.

3 :93 C'est qu'on voit tellement de groupes différents, d'enfants, de villes, d'écoles que c'est dur de s'attacher à un groupe et dire: « bon, j'ai fait cela ... » et que ça donnerait quelque chose. Sur le plan humain, ça ne se voit pas aussi facilement que quelqu'un qui travaille dans une usine à fabriquer des chaises. À la fin de la journée, même s'il a remplacé un gars sur la ligne de montage, il va voir qu'il a fait tant de chaises. L'âme humaine c'est beaucoup plus complexe que ça. Être suppléante ça ne donne pas assez de temps.

3 :61 C'est pas évident. Surtout que quand une suppléante arrive [sur le lieu de travail], c'est certain que le groupe va être, dans la majorité des cas, être plus tannant. Les élèves vont l'essayer; c'est plus difficile [de travailler]. Moi quand je suis arrivée, ils m'ont testée d'aplomb. Ils changeaient de place, ils criaient, ils ne faisaient pas leur travail.

3 : 69 [À la sortie de ma formation], je pense que j'étais naïve. Je pensais que c'était comme enseigner, comme si j'avais ma classe normale. Je ne pensais pas que j'aurais autant de discipline à faire, jouer à la police. Parfois, avec certains groupes, c'est ce qui est difficile pour le moral, c'est que c'est plus de discipline que de l'enseignement.

Au cours de son expérience, Émilie déclare avoir reçu de la formation continue de la part de son employeur. 3 :98 « Au début de janvier, il y a eu une formation sur l'évaluation pour les suppléants occasionnels. Je trouvais ça bien que la commission scolaire commence à nous former aussi (...). » Autrement, c'est à Émilie que revient la responsabilité de continuer sa formation. Elle avoue, effectivement, prendre les moyens pour se ressourcer professionnellement.

3 :98 Je suis une personne qui aime beaucoup lire, je suis un rat de bibliothèque. J'aime m'acheter de nouveaux volumes puis pendant l'été c'est là que je me ressource, que j'ai plus le temps. Ce qui m'aide à me renouveler aussi c'est d'être assistante de recherche. Souvent, je vois les nouveaux projets, c'est quoi les tendances.

3 :100 J'ai déjà vu un site Internet pour les suppléantes avec des activités de dépannage. Dans le temps où j'étais à l'université, il y avait des filles qui avaient monté comme projet un livre « SOS suppléance! ». Ça donnait des trucs.

Le soutien syndical est présent dans l'expérience d'Émilie. On l'informe de réunions la concernant et un service de consultations lui est disponible moyennant une minime cotisation monétaire.

3 :99 Moi, dès que j'ai commencé à remplacer, j'ai reçu une lettre me disant qu'il y avait une réunion syndicale pour les suppléants occasionnels. La première réunion, on pouvait adhérer en achetant une carte un (1) dollar. Moi, je trouve que c'est vraiment pas cher. Là, ils vont l'augmenter. Donc, je vais aux réunions, je m'informe de mes droits comme là, présentement, je pense à avoir un bébé donc j'ai appelé mon syndicat pour savoir ce qui est le plus avantageux.

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce sous-thème, la partie qui suit s'intéresse à analyser la construction identitaire d'Émilie à partir d'extraits son profil.

En regard d'une identité professionnelle reconnue légalement en 2004, Émilie considère que sa formation initiale en BEPEP ne lui a pas permis de sortir suffisamment outillée pour faire face aux diverses facettes qui l'attendaient dans les écoles ou dans les classes. Par contre, en réalisant que le quotidien est si imprévisible, elle admet que la formation ne pourrait pas réussir à combler ses attentes professionnelles. Elle est convaincue que c'est plutôt par la pratique et par des échanges entre collègues qu'elle se l'appropriera. Elle ajoute que des cours en adaptation scolaire ainsi que des témoignages de suppléants occasionnels auraient été bénéfiques.

3 :89 Mais l'enseignement, je pense que toute personne qui finit son bacc. à l'université ne sait pas c'est quoi l'enseignement. Je pense que ça s'apprend dans le concret, en classe, même une enseignante qui enseigne depuis 20 ans va toujours apprendre quelque chose de nouveau. Son enseignement, sa façon de passer la matière va toujours se modifier puis ça va aller en s'améliorant parce que la personne va vivre des expériences qui vont l'enrichir.

3 :73 À part la didactique, l'université ne nous outille pas beaucoup de trucs ni de moyens précis quand on arrive devant des situations problématiques difficiles. On est laissé à nous-mêmes.

3:75 Je pense que c'est grâce à un réseau de contacts qu'on peut réussir à s'en sortir, avec des amies dans le milieu, avec d'autres collègues enseignants. Mais notre bacc., non. Il n'y a pas grand chose qui nous aide là-dedans. Ça nous aurait pris des cours en adaptation scolaire.

3 :77 Il y a tellement de situations imprévues. (...) C'est l'inconnu. C'est ce qui fait que dans le fond, je me demande si l'université pourrait faire quelque chose à part de faire en sorte d'inviter des suppléants, suppléantes raconter leur expérience et leur vécu réel.

La force de caractère est apparemment un outil psychologique qui aide Émilie à s'estimer, se stimuler et à affronter les difficultés. Inéluctablement, cette caractéristique consolidera l'identité professionnelle de notre participante.

3 :69 (...) Je me dis toujours, c'est de faire son possible, si j'ai tout fait ce que je pouvais faire, tous les trucs, ben à un moment donné, on n'a pas le choix d'accepter que c'est la faute du groupe. L'important c'est que les murs tiennent.

Le marché du travail a aussi laissé ses traces sur la construction identitaire professionnelle d'Émilie. D'une part, elle relate que, contrairement à d'autres professions où l'insertion professionnelle est harmonieuse, celle de l'enseignant est plutôt cavalière. Émilie affirme être laissée à elle-même. De cette façon, le développement de son identité professionnelle est peu stimulé. 3 :77 « Un jeune comptable ou un jeune avocat ne sera pas laissé à lui-même, il sera jumelé à un senior. Nous, on est isolé, il faut apprendre sur le tas ... »

D'autre part, les conséquences minimales imposées par des autorités de l'école à des élèves qui auraient commis des écarts de conduite lors de la présence d'Émilie, peuvent influencer ses sentiments d'estime de soi et de compétence. À cet effet, si les autorités n'ont pas jugé bon d'intervenir de façon rationnelle, Émilie peut se sentir superflue dans l'école. Son processus d'élaboration identitaire est déstabilisé. Ainsi, une remise en question sur son avenir professionnel peut survenir.

3 :51 J'ai été déçue. Les jeunes n'ont pas eu une grosse conséquence de la part de la direction. Je trouvais que c'était rendu grave faire ça. Ça avait vraiment joué sur mon estime, mon sentiment de compétence. Je me disais: « Mon Dieu, ce n'est pas une qualité de vie. Est-ce que je vais faire cela tout le temps? »

3 :63 Je l'ai pris dur. J'ai pleuré à la maison, je me sentais incompétente. Je me disais que je changerais de métier. Ce n'est plus mon métier, je ne l'ai pas.

Par conséquent, lorsque tout se déroule sans heurts ni chaos, Émilie a confiance en elle et son choix de carrière se voit confirmé. 3 :13 « Je me rappelle aussi, dans les premières fois, avoir fait un après-midi dans une maternelle. Ça c'était très bien déroulé. J'étais enchantée. (...) ça m'avait consolidée dans mon choix. (...), je me disais que c'était le plus beau métier du monde. » De plus, les quelques occasions d'avoir travaillé de façon plus stable, sur des petits contrats ont incité Émilie à persévérer dans la profession. Se réaliser a stimulé son identité.

3 :87 J'ai eu la chance d'avoir des petits contrats, j'ai pu voir avancer, mettre un peu à ma main un groupe, mettre en place mes idées, mes structures de disciplines, mes tableaux de gestion. Si je n'avais pas eu la chance de vivre des petits contrats ou d'aller dans les mêmes écoles où les jeunes reconnaissent mon visage et sont habitués à moi, (...) je n'aurais pas persévéré.

Le besoin de se reconnaître à travers d'autres individus enseignants, qui ont connu cette même réalité, renforce également son désir de continuer à agir comme enseignante. Cependant, c'est l'espoir de devenir une enseignante titulaire qui la reconforte et non pas celle de continuer d'agir comme une enseignante suppléante. Cette identité de suppléante paraît plutôt péjorative pour Émilie.

3 :65 Des profs qui ont leur poste et qui me racontent leurs expériences difficiles en finissant par dire: « Regarde j'ai mon poste, les parents m'aiment, ils veulent que leur enfant soit dans ma classe, alors, ne lâche pas. » Mais, c'est un moment dur à passer.

3 :93 [En tant que suppléante], je me sens comme quelqu'un de passage, pour boucher les trous parce qu'un enseignant est malade. À moins de faire quelque chose de très gros, une grosse intervention, je ne pense pas avoir autant d'impact. Je suis une fraction de seconde dans une vie de l'enfant.

De plus, on s'aperçoit que le milieu peut chercher à façonner l'identité de quelqu'un au lieu de l'encourager à perpétuer ses acquis et sa personnalité.

3 :85 Aujourd'hui, pour moi, la suppléance occasionnelle c'est vraiment des journées où tu fais ton possible. C'est dommage parce que quand on sort de l'université, on a plein de belles idées et de beaux projets, mais dans la réalité ce n'est pas toujours ce qui arrive. C'est comme un acteur qui doit changer de rôle, qui doit s'adapter au groupe, changer de costume, essayer d'être le plus près possible de l'enseignant véritable qu'il remplace. C'est quelqu'un qui ne peut pas faire ce qu'il veut. Il ne peut pas être totalement à l'image de sa personnalité parce que tu ne peux pas faire tout ce que tu veux. Tu dois respecter la façon dont fonctionne l'enseignant que tu remplaces. Si c'est quelqu'un qui fonctionne en équipe ou qui travaille plus avec ses élèves de façon individuelle. Si toi tu arrives avec des gros projets, des maquettes tu fais de la peinture ou que tu fonctionnes plus en atelier, là ça ne marchera pas. Tu ne peux pas être complètement toi-même mais en même temps il faut que tu gardes une part d'authenticité parce que, si tu n'es pas vrai, les enfants n'aiment pas ça. Donc, c'est vraiment un jeu de rôle où tu dois trouver le meilleur personnage pour ta journée.

Cependant, peu importe si ses expériences en suppléances ont été difficiles, Émilie interprète ce vécu comme étant source d'enrichissement professionnel et personnel. D'après elle, son identité professionnelle en ressortira solidifiée.

3 :97 Ça peut être stressant, mais en même temps ça peut être très plaisant, très enrichissant parce que c'est toujours quelque chose de nouveau. Quand tu travailles avec des humains, bien il n'y a pas un groupe de pareil. Je trouve que la suppléance occasionnelle, c'est sûr que c'est difficile, mais moi, je le vois comme un mal pour un bien. Tu vois tellement de situations différentes que quand tu arrives et que tu as un poste ou un contrat, ben là ça va mieux pour gérer tes affaires parce que tu as vécu de multiples événements, des groupes qui ont fait en sorte que tu as connu plusieurs expériences enrichissantes qui, sur le moment, peuvent t'avoir parues difficiles, stressantes, mais à la fin tu en ressorts grandi.

En résumé, la précarité du travail amène à Émilie certaines satisfactions. Elle insiste sur le fait que d'être de passage dans plusieurs écoles et dans plusieurs classes lui permet d'acquérir de l'expérience, de développer des stratégies pédagogiques et de se faire des contacts professionnels et personnels. Les caractéristiques telles l'autonomie, la capacité de s'adapter ou de se conformer au milieu et la débrouillardise ont le mérite de faciliter l'appropriation du métier. De plus, sa rémunération telle une enseignante, la réjouit. D'un autre côté, elle exprime que le système de cumul des heures travaillées et le droit de gérance ne sont pas nécessairement favorables à une accessibilité rapide à la liste prioritaire du personnel enseignant. Du coup, d'autres insatisfactions apparaissent. Elle soulève le manque de soutien de la part des directions. Elle ajoute que malgré les situations et les conditions difficiles, ce sont ses petits contrats, offrant une mince stabilité, son réseau de contacts et l'espoir d'atteindre son objectif professionnel qui la stimulent à continuer. On remarque que la précarité a un impact sur le développement de l'identité professionnelle d'Émilie. Tout d'abord, se responsabiliser pour obtenir légalement son statut d'enseignante permet de partir avec une identité en voie de consolidation. Par contre, sa formation initiale ne l'a pas préparée à distinguer la réalité de la suppléance occasionnelle de celle de l'enseignant régulier. Par la suite, les conditions environnantes au travail comme par exemple le système d'insertion professionnelle, les attentes et la culture des écoles nécessitent des procédures stratégiques qui parfois peuvent provoquer des remous à une construction identitaire. L'image peu crédible d'Émilie aux yeux des élèves n'aide en rien son estime personnelle

et professionnelle. Cependant, celle-ci possède des traits de caractère et un entourage dynamique qui peuvent réussir à rehausser son estime et à contrebalancer les facteurs nuisibles à une construction identitaire professionnelle saine. À travers la réalité du travail enseignant d'une suppléante occasionnelle, Émilie se perçoit comme une personne secondaire à l'épanouissement d'un élève et au développement du système de l'éducation. D'un autre côté, elle persiste à espérer jouer un rôle plus dominant. La conviction de devenir une « enseignante » telle qu'elle se le représente atténue les fréquentes remises en question identitaire.

Le tableau 8, ci-dessous, permet de dégager les éléments qui influencent le vécu d'Émilie en rapport avec la précarité du travail.

Tableau 8

La précarité du travail chez Émilie

Agents positifs	Agents négatifs
Valeur de la rémunération horaire stimulante	Plafond salarial (max. 4 heures)
Relations de travail enrichissantes et attisent l'emploi	Peu de soutiens spécialisé et administratif
Travail enseignant en partie standardisé	Travail enseignant en partie improvisé
Révélation de caractéristiques indispensables : autonomie, débrouillardise, capacité d'adaptation, force de caractère	Travail enseignant superficiel et peu significatif par rapport à l'évolution de son objet de travail (l'élève)
Autodidacte	Formation continue insuffisante
Reconnaissance de sa formation (BEPEP)	Formation initiale + ou - adéquate pour les besoins
Possibilité de réaliser son plan de carrière	Identité professionnelle ébranlée par le marché du travail

Expériences de travail formatrices et stimulantes	Réalisation de journées de travail insatisfaisantes
Soutien syndical	
<p>Bilan : Le rapport coût/bénéfices, chez cet enseignante, semble plus positif que négatif. Bien qu'il y ait plus d'agents négatifs que positifs, les agents positifs ont plus de poids. On ressent que ses traits de caractère, que ses ressources professionnelles et que la poursuite de son objectif professionnel (devenir enseignante régulière) lui permettent de survivre à la précarité du travail. Il n'en demeure pas moins qu'elle arrive à réaliser, en partie, un travail enseignant, de côtoyer et d'apprivoiser le milieu de travail pour lequel elle aspire travailler à plein temps. De plus, cette période participe tout autant à la construction de son développement identitaire professionnel. Bien que ce soit une période déstabilisante, avec des remous, Émilie conserve sa fidélité à la profession enseignante et consent à dépendre de la suppléance tant et aussi longtemps qu'elle n'obtiendra pas un poste d'enseignante régulière.</p>	

4.3.3 Le vécu de la suppléance occasionnelle au primaire chez Émilie

En somme, Émilie relate une expérience plutôt positive de son vécu en tant que suppléante occasionnelle. Cela peut notamment se comprendre en raison de son attitude en regard de la poursuite de son rêve professionnel. Malgré le constat d'agents influençant négativement son vécu, elle réussit à retirer le meilleur de son expérience. Par exemple, son expérience l'oblige à ralentir son cumul d'heures, à reporter son projet de fonder une famille, à effectuer un travail superficiel, à s'adapter à un modèle au lieu de laisser transparaître son identité, à sacrifier son désir de consommatrice, à s'assurer d'une deuxième source de revenus afin de boucler les fins de mois, à endurer des malaises chroniques et à tolérer une insertion professionnelle cavalière. Cependant, elle réalise que de cette expérience émerge une quantité considérable d'agents positifs. Elle dénote donc que l'insécurité d'emploi l'oblige à se démarquer, à se surpasser pour donner le meilleur

d'elle-même. Elle considère que l'instabilité enrichit sa formation et réduit l'ennui que peut provoquer une routine. De plus, l'instabilité lui révèle des traits de caractère de nature enviable par tout individu susceptible d'agir comme suppléant occasionnel. Son développement identitaire est constamment remis en doute et fluctue au fil de l'expérience. Quoiqu'il en soit, sa détermination, ses ressources professionnelles et sa persévérance semblent avoir le dessus et l'encouragent à continuer.

4.4 Comparaison des cas des trois participants

Cette section est l'occasion d'extraire, sous forme de tableau (tableau 9), des liens communs entre le vécu de nos trois participants ou de faire ressortir des éléments qui se distinguent d'un participant à l'autre suite aux informations relevées parmi les sections précédentes du présent chapitre.

Tableau 9

La comparaison des participants

Agents influençant La nature de l'influence ²⁸		Pierre			Noëlla			Émilie		
		+	±	-	+	±	-	+	±	-
Précarité d'emploi	pression			✓			✓			✓
	accommodation	✓			✓			✓		
	Révélation de traits de caractère particuliers ²⁹							✓		
	enrichissant	✓					✓	✓		
	Multiplés voies d'accès	✓			✓			✓		
	revenus		✓				✓			✓
	santé						✓			✓
	Retarde projets personnels									✓
	Retarde projet professionnel						✓			✓
	Horaire imprévisible			✓			✓			✓
	Lourdeurs professionnelles		✓				✓			✓
Précarité du travail	Rapport avec sa valeur marchande	✓					✓		✓	
	Relations personnelles		✓			✓		✓		
	Travail enseignant	✓		✓	✓		✓	✓		✓
	Révélation de traits de caractère particuliers		✓		✓			✓		
	Développement identitaire		✓				✓	✓		
Appréciation globale de leur expérience		✓					✓	✓		

²⁸ légende : + (positivement), ± (plus ou moins) influençant, - (négativement)

²⁹ Une section sans crochet, indique que le participant n'a pas signifié l'influence de cet agent dans son vécu.

4.5 Principaux constats qui émergent quant au vécu de l'expérience de suppléance occasionnelle d'enseignants du primaire

Cette section nous permet de soustraire les résultats qui représentent le mieux le vécu de nos suppléants occasionnels.

Bien évidemment, la **précarité d'emploi** a ses effets sur chacun de nos participants. Elle peut tout autant contrarier l'un comme elle peut accommoder un autre. Ensuite, ce sont les effets de la **précarité du travail** qui se font ressentir par l'une des trois dimensions. L'*homo oeconomicus* agit en raison de la fréquence du travail. En l'occurrence, des répercussions se ressentent sur le vécu personnel de nos participants. De plus, l'intérêt pour la suppléance occasionnelle dépend en partie de l'*homo sociologicus*. Quant à l'*homo faber*, il joue inévitablement un rôle crucial dans le vécu des suppléants occasionnels. Le travail enseignant est modifié et la construction identitaire professionnelle est secouée. La formation initiale n'a pas su les préparer à cette réalité et le marché du travail n'arrive pas à combler leurs besoins.

CHAPITRE V

Discussion

La réalisation des quatre chapitres précédents nous permet de mieux comprendre le phénomène à l'étude. Nous pouvons dorénavant avoir une vue d'ensemble sur la réalité du travail enseignant des suppléants occasionnels québécois dans les écoles primaires et conclure, sans trop d'hésitation, que l'expérience des suppléants occasionnels est peu positive, ce qui contraste avec celle de l'enseignant suppléant professionnel ayant participé à notre étude. La discussion des résultats proposée dans le présent chapitre vise quant à elle à dégager les liens entre nos principaux résultats de recherche et ceux issus d'autres travaux menés dans des domaines connexes ainsi qu'à accéder à un niveau de compréhension plus profond du phénomène à l'étude. Elle s'articule autour de deux principales questions : 1) Qu'est-ce qui distingue le travail enseignant d'un suppléant occasionnel du primaire? 2) Comment les conditions de travail des suppléants occasionnels du primaire influent-elles sur leur vécu personnel et professionnel?

1. Qu'est-ce qui distingue le travail enseignant d'un suppléant occasionnel du primaire à celui du travail enseignant de l'enseignant régulier?

L'étude présente permet de faire le constat suivant : le travail enseignant d'un suppléant occasionnel se différencie du travail enseignant d'un enseignant régulier du primaire. Dans les faits, le suppléant occasionnel n'a pas l'opportunité de planifier les apprentissages en fonction des évaluations, pas plus que les devoirs et les leçons. La conception de matériel didactique et l'organisation d'activités spéciales sont également hors de sa portée. Sa présence sporadique ne lui permet pas d'investir temps et énergie dans la gestion de classe et dans la consolidation de la relation avec l'élève. On le verra rarement participer à des activités sociales, à des formations ou à des réunions qui prédisposent à une prise de décisions. Le suppléant n'a pas d'appartenance à une équipe-école particulière et l'intégration à la communauté syndicale se fait de façon discrète. De plus, il ne sera pas responsable d'un même groupe d'élèves plus de 20 journées consécutives. Contrairement à l'enseignant régulier, le suppléant ne peut prédire le nombre de journées où il sera appelé à travailler dans une même année, ni le niveau auquel il enseignera, ni le type d'élèves auxquels il sera confronté. C'est dire que son travail coexiste avec une certaine précarité d'emploi et avec la précarité du travail telles que reconnue par le sociologue Paugam (2004). C'est dire aussi, comme le précise Vallerand (2008), que la suppléance est finalement un métier différent de celui d'enseignant et, qu'en conséquence, il requiert la mise en place de stratégies différentes dans l'exercice du métier, et ce, sur le plan de la construction et de la consolidation des savoirs et des compétences, sur le plan du développement du rapport aux autres, sur le plan du développement de son identité professionnelle et sur le plan de l'acquisition de la culture institutionnelle.

Toujours concernant le travail enseignant, nos résultats corroborent ceux de Mukamurera (1998, 2005). En définitive, on peut considérer que le travail d'un suppléant occasionnel du primaire se rapproche énormément de celui du suppléant occasionnel du secondaire. Comme celui du secondaire, il enseigne une variété de matières, à différents niveaux et dans plusieurs écoles. Une différence néanmoins importante les distingue : l'enseignant du primaire est normalement formé pour enseigner dans les disciplines pour lesquelles il est généralement sollicité, ayant une formation de généraliste, ce qui n'est pas le cas des enseignants du secondaire qui, surtout en contexte de suppléance, peuvent aisément être appelés à enseigner en dehors de leur champ de spécialité. Comme le suppléant occasionnel du secondaire, toutefois, celui du primaire n'a pas à planifier la matière ou les stratégies pédagogiques, puisque de manière générale, le travail est préparé à l'avance par l'enseignant remplacé. En somme, il doit respecter l'horaire de travail prévu par l'enseignant et assurer les tâches de surveillance qui lui sont attribuées. On s'attend à ce qu'il soit flexible et qu'il ait une bonne capacité d'adaptation. Compte tenu de son statut d'emploi, il va donc de soi que le suppléant n'a pas à rendre compte formellement du développement de l'élève. Au regard de ces constats, notre recherche associe le travail enseignant à la caractéristique suivante : la superficialité.

En outre, à travers son mandat, il est confronté à des comportements d'élèves plus dissipés qu'à l'habitude. En accord avec les avancées de Lessard et Tardif (2003), on reconnaît que les relations entre un suppléant occasionnel du primaire et les élèves

ressemblent davantage à celles qu'ont les enseignants réguliers ou à contrat déterminé du secondaire avec leurs élèves et ce, en raison des horaires discontinus. Toutefois, les enseignants du secondaire peuvent contrer cet effet de discontinuité par leur présence sur une longue période annuelle avec les élèves, ce qui n'est pas le cas de l'enseignant occasionnel du primaire.

Par ailleurs, en cohérence avec certains écrits (CEQ, 1988; COFPE, 2002; FCE, 1993 ; Mukamurera, 1998, 2005; Mukamurera et Gingras, 2005; Spallanzani et al., 1986), notre étude retient que les suppléants occasionnels ne reçoivent pas le même soutien pédagogique que celui reçu par les enseignants réguliers. Tout comme le font ressortir Lessard et Tardif (2003) et Mukamurera (1998) dans leurs contextes respectifs de recherche, nos suppléants occasionnels actuels reçoivent rarement du soutien pédagogique en raison de leur présence discontinue dans un même milieu, du manque de disponibilité des directions et du manque d'intérêts ou d'un sentiment de méfiance de la part des enseignants réguliers. Compte tenu de cette réalité, ils ont peu de temps et peu d'occasions de consulter les collègues, les enseignants chevronnés, les professionnels du milieu, les techniciens ou les directions. Ainsi, les occasions d'échanger sur leurs expériences et d'enrichir leurs connaissances se présentent rarement. À l'inverse, s'ils trouvent l'occasion de consulter, on peut même associer, à tort, cet état de choses à un manque d'autonomie. Dans un contexte similaire, des études menées auprès d'enseignants débutants en insertion professionnelle (Baillauquès 1999; Chouinard, 1999; Nault, 2005) ont recommandé aux commissions scolaires la mise en place de mesures de

soutien mettant à contribution des enseignants expérimentés, des directions ou des conseillers pédagogiques de manière à offrir du mentorat, des forums de discussions, etc. aux enseignants débutants. Considérant pourtant que de nombreux suppléants occasionnels sont débutants, on s'aperçoit que bien peu de choses ont été mises en place pour soutenir les suppléants occasionnels du primaire. En fait, plusieurs mesures existent, mais celles-ci sont généralement réservées aux enseignants débutants qui n'ont plus un statut de suppléant occasionnel mais plutôt un statut de suppléant à contrat. Le développement professionnel est donc laissé au bon vouloir des enseignants précaires. Ces derniers doivent trouver des stratégies pour entrer en relation avec leurs environnements de travail et pour poursuivre le développement de leurs compétences professionnelles.

2. Comment les conditions de travail des suppléants occasionnels du primaire influent-elles sur leur vécu personnel et professionnel?

Cette deuxième partie de la discussion est subdivisée en trois sections. Nous abordons d'abord l'influence des conditions de travail des suppléants occasionnels sur le vécu personnel, pour aborder ensuite leur influence sur ce qui se trouve à la jonction des plans personnel et professionnel. Nous terminons ce cinquième chapitre en examinant plus précisément leur influence sur le plan professionnel, via le développement de l'identité professionnelle des suppléants occasionnels.

- **Incidences sur le plan personnel**

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, le suppléant occasionnel du primaire n'a pas de sécurité d'emploi comparativement à la permanence dont peut jouir un enseignant régulier. Cette caractéristique s'apparente aux données des études réalisées en contexte de classes régulières du secondaire et de classes d'éducation physique au primaire (Mukamurera, 1998; Spallanzani et al., 1989) ainsi qu'aux écrits fournis par la CEQ (1988). Il est possible d'être appelé le matin même de l'offre de travail. Compte tenu des circonstances, certaines informations sur l'horaire de la journée, le fonctionnement de l'école et les particularités de certains élèves ont pu être escamotées. La demande de service peut survenir d'une école inconnue, pour un niveau incompatible avec les goûts personnels du suppléant, exigeant l'enseignement de matières délicates ou trop spécialisées, compte tenu du court laps de temps pour prendre connaissance des contenus. Avec cette demande, on peut aussi lui attribuer des tâches pourvues d'un peu trop de responsabilités considérant son statut d'occasionnel telles que la surveillance du départ des élèves. Cette situation a pour désavantage de provoquer une certaine angoisse chez les suppléants occasionnels de notre étude. À notre avis et selon les écrits de Paugam (2004), c'est le fait d'être placé devant l'inconnu (nouvelle école, nouveau groupe, nouvelle matière, etc.) et l'imprévisible (réactions des enfants, des collègues ou de soi-même, horaire morcelé, etc.) qui peut provoquer cette angoisse. Dans d'autres circonstances, la suppléance aura été prévue d'avance. Cependant, cela ne garantit pas que la préparation soit faite, que l'école, les matières, les tâches ou que les élèves soient connus, non plus. La présence d'angoisse est toujours possible.

En regard de l'insécurité d'emploi vécu par les suppléants occasionnels, notre étude se distingue des autres recherches nommées précédemment. En fait, malgré l'insécurité d'emploi, nous nous apercevons qu'un suppléant occasionnel de classes régulières du primaire peut anticiper une partie de son horaire. C'est-à-dire que nos résultats ont révélé que des demandes en suppléance occasionnelle sont fréquentes en fin d'étape scolaire, au contour des congés fériés et des semaines de relâche ainsi qu'aux journées adjacentes aux samedis et dimanches. L'enseignant qui pratique la suppléance occasionnelle peut, de toute évidence, anticiper les périodes de fortes demandes et s'assurer d'être disponible et joignable. Ainsi, dépendamment de sa réalité, un suppléant occasionnel peut mettre en place des dispositifs pour être capable de se libérer sur demande de toutes responsabilités familiales ou professionnelles. Par le fait même, il peut avoir prévu différents moyens d'entrer facilement et rapidement en contact avec lui en tout temps et en tout lieu. Autrement, l'employeur passera éventuellement à un autre candidat puisqu'aucune liste prioritaire d'ancienneté n'existe, aucun lien d'attache non plus, à moins d'avoir un contact personnel privilégié. C'est aussi ce que se permettent de faire les directions des écoles secondaires (Mukamurera, 1998) et ce que se permettaient de faire les directions des écoles primaires d'autrefois (CEQ, 1988).

Pour poursuivre sur cette dernière lancée, les suppléants occasionnels du primaire rencontrés lors de cette recherche partagent une frustration comparable à celle des suppléants des années 80 et de ceux du secondaire en raison du droit de gérance qui

prévaut comme système d'embauche. Le cumul des heures travaillées par un suppléant pour accéder à la liste prioritaire qui, elle, suppose l'obtention de contrats, se voit déterminé par quiconque est responsable de répartir la suppléance. En d'autres termes, le déroulement de la carrière des suppléants occasionnels, la fréquence et l'importance de leur salaire et leur rythme de vie sont tributaires d'une tierce personne. Ce sentiment de ne pas être en contrôle du déroulement de leur carrière apparaît assez difficile à vivre chez plusieurs. Dans ces conditions, les suppléants ayant participé à l'étude s'aperçoivent qu'ils ont plutôt avantage à se mouler au milieu, à faire du mimétisme et à accepter de « boucher les trous », afin d'être rappelés de nouveau au sein d'un établissement scolaire, même si ces choix sont peu satisfaisants.

De ce constat, notre étude nous a également permis de corroborer les observations émises par le sociologue Paugam (2004) et celles de Mukamurera (1998) concernant l'influence de l'instabilité d'emploi sur la vie personnelle des travailleurs. En lien avec la vie familiale, le désir d'avoir des enfants doit forcément être planifié en raison de l'insécurité financière engendrée par la précarité d'emploi. La gestion d'un budget peut s'avérer une tâche ardue qui suppose non seulement des choix mais un état de privation. Plus souvent qu'autrement, le pouvoir d'achat du suppléant est amoindri.

Ces conditions présupposent un ralentissement des investissements financiers chez les suppléants occasionnels. Bien que cet état de fait n'ait pas été explicité au cours de notre recherche, on suppose que l'achat d'une maison ne peut se réaliser avec le seul

apport financier du suppléant occasionnel. Il a idéalement besoin d'une sécurité additionnelle, soit un (e) conjoint (e) mieux nanti (e) et détenant un emploi plus stable. À cet effet, les résultats des études de Paugam (2004) et de Mukamurera (1998) concordent avec les nôtres. En outre, ceux-ci soutiennent que l'insécurité financière des enseignants à statut précaire est d'autant plus prononcée si ces derniers ont des responsabilités familiales. Nous soupçonnons que ce point de vue peut effectivement rejoindre la réalité des suppléants occasionnels du primaire.

Également, pour s'assurer un revenu régulier, nos résultats relatent qu'un suppléant occasionnel doit exercer un deuxième emploi ou se doter d'un soutien financier d'appoint pour pallier l'instabilité. Ce même constat est avancé par Mukamurera (1998) dont les travaux portent sur les suppléants au secondaire. Dans son étude, on explique qu'en raison de l'incertitude liée à l'emploi, 60 % des participants ont déclaré devoir occuper un deuxième emploi ou cumuler plusieurs types d'emplois en enseignement, tels que de la suppléance occasionnelle et des petits contrats, pour survivre. Paugam (2004) renchérit cette conclusion en constatant que, même si un individu travaille, il peut être pauvre et se sentir en marge de la société.

- **Incidences à la jonction des plans personnel et professionnel**

Même s'il s'agit peut-être d'un cas d'espèce, il ressort de cette étude un élément qui, jusqu'ici, n'a pas été abordé dans les écrits que nous avons consultés et qui abordent

explicitement l'influence des conditions de travail en contexte de suppléance sur le vécu personnel et professionnel.

Dans la mesure où une personne est suppléante occasionnelle, donc qu'elle occupe un emploi instable et qu'elle est dotée d'une santé fragile, il ressort que la rencontre de ces facteurs conjoncturels accentue ses malaises physiques chroniques. Si des suppléants arrivent à supporter le travail malgré tout mais en ressentant beaucoup d'inconforts physiques, en revanche, des malaises plus accaparants ont pour effet de priver totalement d'autres enseignants suppléants de se présenter au travail. Dans ces circonstances, aucun avantage social n'est prévu dans l'entente nationale de 2005-2010. Ainsi, d'après nos résultats, nous pouvons comprendre que les suppléants occasionnels qui présentent des problèmes de santé, généralement hors de leur contrôle, sont susceptibles d'éprouver de la frustration ou une dévalorisation personnelle. Le système actuel n'est pas prévu pour les soutenir. L'absence d'écrits sur la question peut s'expliquer par la rareté des cas, mais aussi, peut-être, par la désertion de ces enseignants du milieu professionnel qu'ils auraient souhaité intégrer.

Notre étude permet de souligner que ces contingences occasionnées par la précarité de l'emploi, sont toutefois moins significatives pour un suppléant occasionnel professionnel. Ce dernier ne travaille généralement pas de façon occasionnelle dans le but d'une rémunération enrichissante ou pour atteindre une ambition professionnelle. Elle lui offre plutôt l'occasion de concilier ses responsabilités familiales ou professionnelles.

L'instabilité financière ne lui crée pas d'insécurité puisque les conditions précaires lui conviennent, menant parallèlement une autre carrière nettement plus lucrative. On peut donc conclure que l'instabilité financière propre à l'exercice du métier de suppléant occasionnel professionnel n'a pas du tout le même effet chez lui que chez le suppléant occasionnel temporaire dont le revenu principal est la suppléance.

- **Incidences sur le plan professionnel**

Un constat émis de la part de certains participants à l'étude mérite d'être soulevé. Les suppléants occasionnels du primaire soutiennent qu'en dépit du mode d'insertion professionnelle précaire qui domine leur début de carrière, la formation initiale n'a pas su les préparer en conséquence. Ils déplorent, entre autres, le manque de connaissances et leur incompetence à gérer une classe ou des élèves présentant des troubles de comportement. Ces propos rejoignent ce que nous avons précisé plus tôt, en référence aux travaux de Vallerand (2008), à l'effet qu'être suppléant, c'est exercer un métier différent de celui d'enseignement. Si, à l'université, certains cours abordent la gestion des comportements difficiles et la gestion de classe de manière plus générale, c'est d'abord dans l'optique d'une présence continue de l'enseignant du primaire avec ses élèves et non en vue d'interventions auprès d'élèves avec qui une relation n'est pas d'abord établie, comme l'exige le contexte de suppléance. Néanmoins, comme le précise Chouinard (1999), lorsqu'un enseignant éprouve des problèmes de gestion de classe, il devient difficile d'enseigner et cela peut nuire au rythme d'apprentissage de certains élèves. En

ce cas, le suppléant en difficulté devrait pouvoir accéder à du soutien pédagogique à proximité ou à de la formation continue afin de pallier ses difficultés.

Les conditions de précarité conduisent les suppléants occasionnels du primaire, qu'ils soient temporaires ou professionnels, à vivre dans l'isolement, à se sentir en marge de la population enseignante et à effectuer un travail qui ne comble pas les besoins de réalisation de soi et d'appropriation du travail enseignant pour lequel ils ont été formés. Ces circonstances les forcent à développer des stratégies de survie comme la flexibilité, la capacité de s'adapter, l'autonomie et la débrouillardise. Un bémol se pointe dans ces circonstances; l'effritement de la construction identitaire professionnelle. Des études ont démontré (Boutin, 1999; Lessard et Tardif, 2003; Mukamurera, 1998; Nault, 2005) que de profiter d'échanges professionnels, de recevoir des rétroactions sur son travail, d'éprouver un sentiment d'appartenance à une équipe-école ou à un champ d'enseignement, favorisent le développement de l'identité professionnelle chez les enseignants débutants à contrat. Ainsi, par extrapolation, nous considérons que les mêmes facteurs peuvent agir sur le développement de l'identité professionnelle des suppléants occasionnels débutants et temporaires. Selon nos résultats, le suppléant occasionnel professionnel constitue un cas à part et ne semble pas remettre en question son identité professionnelle autant que le temporaire; son développement est moins chaotique et les probabilités d'effritement de son identité sont faibles.

De surcroît, des études (Mukamurera et Gingras, 2005; Paugam, 2004) ont révélé qu'une identité professionnelle fragile constitue l'un des facteurs influençant le plus l'enseignant à quitter l'enseignement. À ce sujet, le constat du MEQ (2003) est alarmant. Il affirme que 20 % des enseignants débutants du secteur des jeunes quittent l'enseignement à l'intérieur de leurs cinq premières années de service. Il dénote qu'un bon nombre de suppléants occasionnels représentent ces enseignants. Nos propres résultats nous amènent à constater un désintérêt vis-à-vis de la profession, de la part d'une de nos participantes pour les mêmes raisons que celles évoquées plus haut, à savoir le travail enseignant superficiel et les influences qu'ont les conditions d'emploi. Cette situation n'est pas sans conséquence pour l'employeur qui doit contrôler la gestion du personnel. Le COFPE (2005), la FCSQ (2004) et le MEQ (2003) avancent le même constat. Pour combler le manque de suppléants qualifiés, ils reconnaissent devoir puiser au sein d'un bassin d'étudiants en enseignement ou d'enseignants peu qualifiés ou non qualifiés pour enseigner dans les écoles primaires du Québec.

Dans un autre ordre d'idées, les collègues qui se désintéressent de la présence de suppléants occasionnels se privent de l'apport positif que ceux-ci peuvent. À force de travailler à travers de nombreuses écoles, de rencontrer une variété de méthodes d'enseignement et d'enseigner ou de gérer différents types d'élèves, les suppléants occasionnels ont probablement un bagage enrichissant à partager. De plus, si le suppléant a récemment reçu sa formation initiale et qu'il est ignoré, les collègues se privent des connaissances novatrices.

Tout compte fait, la discussion amorcée dans le cadre de l'étude du vécu des suppléants occasionnels du primaire aura permis de mettre en évidence les différences et les ressemblances entre leur réalité et celle d'enseignants réguliers, d'enseignants suppléants du secondaire ainsi que d'enseignants débutants en éducation physique. De plus, nous aurons vu qu'en définitive, le vécu des suppléants occasionnels œuvrant dans des classes régulières au niveau du primaire a inévitablement des incidences sur leur vécu personnel et professionnel.

Conclusion

Cette section clôt notre processus de recherche visant la compréhension d'un phénomène précis, celui du vécu des enseignants suppléants occasionnels québécois.

Rappelons-nous qu'à une certaine époque (1950-60), s'insérer sur le marché du travail en tant qu'enseignant au Québec, moyennant une formation spéciale, était chose facile. Puis, des facteurs socio-économiques ont changé la donne. Le surplus, d'enseignants et le phénomène de la dénatalité sont parmi les facteurs qui ont fait émerger la précarité. C'est à dire qu'un enseignant est confronté à une insertion morcelée peu importe s'il est nouvellement diplômé ou s'il cherche à réintégrer le milieu du travail enseignant. On lui offre, à la guise du jour, une journée de suppléance ou un contrat d'ampleur variable. Des études ont fait valoir que cette situation génère des problématiques toutes autant personnelles que professionnelles pour plusieurs précaires. Pour alors mieux comprendre le phénomène, notre recherche s'est intéressée plus précisément au vécu des suppléants occasionnels, reconnus comme étant les plus affectés par la précarité (Ouellette, 2001 dans Mukamurera et Gingras, 2005).

Pour amorcer la recherche, nous avons pris connaissance de la situation entourant le vécu des suppléants occasionnels à l'aide des études connexes à notre sujet. En deuxième chapitre, nous avons établi un cadre de référence. C'est ainsi que la description

du suppléant occasionnel, propre à la réalité québécoise, amorce l'élaboration de ce cadre. Par la suite, le concept de précarité scindé en deux, selon qu'il soit de la dimension de l'emploi ou selon qu'il soit de la dimension du travail, donne un sens proéminent à cette recherche. S'installe inéluctablement un portrait du travail enseignant qui lui, a dû être dressé à partir du travail de l'enseignant régulier faute de portrait exclusif portant sur le travail enseignant d'un suppléant occasionnel. De plus, en raison des impondérables de la précarité, nous avons également étudié les impacts de celle-ci sur le développement de l'identité professionnelle. Notre choix méthodologie de nature qualitative est ensuite définie dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre, quant à lui, fait état des résultats obtenus à partir de l'expérience vécue par trois suppléants occasionnels. Enfin, au cinquième chapitre, une discussion est présentée concernant la réalité des suppléants occasionnels des écoles primaires du Québec. Cette dernière a été réalisée en tenant compte des différences et des ressemblances avec la réalité de suppléants occasionnels en contexte de classes du secondaire et de classes d'éducation physique.

En outre, les résultats de cette recherche devraient avoir des retombées tant sur le plan scientifique que sur le plan social du domaine de l'éducation. À cet effet, nous pensons que nos résultats ajouteront un cadre mieux défini aux connaissances déjà existantes dans le domaine de la suppléance occasionnelle. Par surcroît, ils apporteront un éclairage nouveau à la littérature existante qui traitait également de la complexité d'occuper un poste en suppléance occasionnelle, mais dont les contextes étaient différents de celui à l'étude.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il nous semble que nos résultats de recherche auront des répercussions sur le plan social. En fait, ils devraient sensibiliser davantage les acteurs et les décideurs du milieu de l'éducation. Nos résultats devraient les éclairer sur la réalité de la précarité vécue par les suppléants occasionnels et leur permettre de se structurer pour offrir un meilleur soutien. Ainsi, nous espérons que des actions et des ressources seront mobilisées afin d'améliorer les conditions de travail de ce corps enseignant. La considération de cette recherche pourra même faire réagir l'élaboration de dispositifs de rétention du personnel enseignant. Finalement, cette étude permettra à tout enseignant réintégrant le milieu de l'éducation, ou à tout étudiant en formation des maîtres, de prendre connaissance de certaines réalités du travail actuel. En l'occurrence, ils sauront se munir de stratégies et d'outils adéquats pour mieux intégrer le milieu du travail et ajuster leur vie personnelle et professionnelle en fonction des réalités observées.

Malgré ces honnêtes intentions, nous devons admettre que cette étude comporte des limites. En outre, le nombre restreint de participants a pu limiter la partie des résultats.

De plus, selon Giorgi (1997), un chercheur ne pourra jamais affirmer que le phénomène étudié soit *véritablement* celui dénoncé par le participant mais qu'il est plutôt celui qu'il *connaît* personnellement. Ce même auteur avoue que la perspective

phénoménologique offre une vision plus étroite du phénomène que s'il avait été étudié dans un contexte philosophique, soit un contexte qui permet à une étude d'être projetée de manière universelle et fondamentale. Ainsi, nous reconnaissons que notre étude ne peut se généraliser au phénomène. Il reste qu'elle représente le vécu de nos propres participants qui eux, risquent de vivre le phénomène, en partie, ou de la même manière que d'autres suppléants occasionnels travaillant dans un contexte de classes du primaire de la province de Québec. De plus, Savoie-Zajc (2004) déclare que le savoir d'une étude est dynamique et temporaire, qu'il continue donc d'évoluer. Nous comprenons bien que nos résultats ne soient pas statiques et qu'en plus d'autres avenues restent à explorer.

Dans le but de faire avancer notre sujet de recherche, d'autres études pourraient s'avérer intéressantes pour la science et le milieu social du domaine de l'éducation. Entre autres, des recherches traitant de stratégies permettant aux suppléants occasionnels de s'épanouir dans leur travail et de s'y reconnaître au lieu d'y survivre, comme c'est le cas pour la plupart des suppléants temporaires de l'étude, permettraient de compléter les connaissances existantes. En dépit des mentions comme quoi des participants à l'étude se sentent ignorés ou même méprisés de la part de certaines directions, des centrales syndicales, d'enseignants réguliers, voire même de certains élèves, nous pouvons penser que des études explorant les représentations que se font ces groupes permettraient peut-être de faire avancer la cause des suppléants occasionnels. Une certaine curiosité a également été soulevée en entreprenant cette recherche. Une toute dernière avenue a sollicité notre réflexion, celle où l'on se questionne sur la manière dont fonctionne le

système de suppléance occasionnelle ailleurs dans le monde. Ainsi, nous trouverions peut-être des moyens à mobiliser pour faciliter le vécu des suppléants occasionnels québécois.

Bref, considérant que le milieu scientifique et que le milieu de l'éducation soient si peu développés en fonction de la formation, de l'insertion et de la rétention du personnel professionnel précaire, il n'en reste pas moins que la recherche doit s'y intéresser.

Références

- Bernier, J., Vallée, G., Jobin, C. (2003). Les besoins de protection sociale des personnes en situation de travail non traditionnelle. Rapport final, Québec: Gouvernement du Québec.
- Baillauquès S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans Héту, J-C., Lavoie, M., et S. Baillauquès (Éds). **Jeunes enseignants et insertion professionnelle** : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation? / Éditeur: Bruxelles : De Boeck Université , p.20-41.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans Héту, J-C., Lavoie, M., et S. Baillauquès (Éds). Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation? / Éditeur: Bruxelles : De Boeck Université, p.44-56.
- Centrale de l'enseignement du Québec (1988). Vivre la précarité ; *la réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire*. Dossier CEQ, Éducation, 31 pages
- Chouinard, M-A. (2003, 11 octobre). Le décrochage des profs. Journal Le Devoir. Montréal. [version électronique] Récupérée le 26 février 2005, <http://ledevoir.com>
- Chouinard, M-A. (2003, 15 octobre). « Près de 20 % des jeunes profs désertent – Le Ministère ne connaît pas les causes exactes du phénomène ». Journal Le Devoir.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, no. 3, p.497-514.
- Comité d'orientation de formation du personnel enseignant (COFPE) (1999). Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement [version électronique]. *Avis du COFPE*. Récupérée le 26 janvier 2005 de < http://www.cofpe.gouv.qc.ca/intro_publications.htm >
- Comité d'orientation de formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). Offrir la profession en héritage [version électronique]. *Avis du COFPE* . Récupérée le 20 janvier 2005 de < http://www.cofpe.gouv.qc.ca/intro_publications.htm >

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones(CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). E1 Entente 2005-2010. Québec, CPNCF, avril 2007.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones(CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). La nouvelle entente nationale 2005-2010. [version électronique] Récupérée le 24 septembre 2007 de <
http://www.sevf.ca/convention_collective>

Denis, R. et Frappier Paul. (1989). Étude phénoménologique d'une expérience complexe : la manifestation de sollicitude envers des mourants. Dans la Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative. Volume 2, automne 1989. Éditée par C. Baribeau et m. Arriola-Socol. UQTR ; Trois-Rivières.

Des Rivières, Paule. Pénurie d'enseignants. Le Devoir.com. Édition du vendredi 7 février 2003 [version électronique] Récupérée le 23 mars, 2005 de :
<http://www.ledevoir.com/cgi-bin/imprimer?path=/2003/02/07/19992.html>

Deschamps, C. (1987). L'expérience du chaos dans l'acte de création : étude phénoménologique d'un moment du processus créateur. Thèse de doctorat, Université Laval à Québec.

Deschamps, C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Montréal : Guérin universitaire.

Deschamps, Chantal et Diane Méthot (1997). La faisabilité de la recherche phénoménologique en santé mentale : considérations méthodologiques sur une étude-pilote. Dans *Recherches qualitatives*, volume 16, 1997. Editrice Colette Baribeau; UQTR (pp. 7-27)

Deslauriers, J.-P. et Michèle Kérésit, (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, J., J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Dortier, J-F. (2004). Le dictionnaire des sciences humaines. France : Éditions Sciences Humaines, p.198.

Claire Duchesne, (2004). Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais en association avec l'Université du Québec à Montréal.

- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCEE) (1993). *Le chemin parcouru : la qualité de la vie (au travail) des enseignantes*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 86 p.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) (2004). La FCSQ déplore le traitement sans nuances du *Journal de Montréal* et du *Journal de Québec* . [version électronique] Récupérée le 24 avril 2005 de www.fcsq.qc.ca/Presse/Communiqués/voircommuniqués.asp?ID_Communique=107
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). Enseigner une question d'engagement et de cœur. [version électronique] Récupérée le 24 août 2005 de www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PUB/PUBAM-PROFENS03-01.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2004). *Les droits des enseignantes et enseignants à statut précaire* [brochure]. Éditeur : CSQ Communications
- Gervais, C. (2004, décembre). Entrevue avec Lorraine Lamoureux. *Bulletin du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, vol.10, no.2, pp. 26-33.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme procédure de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans Poupart, J., J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.) (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif [version électronique]. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 27, no. 1. Récupérée le 11 novembre 2005 de : www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.html
- Gouvernement du Québec. Loi sur l'instruction publique. Dernière version mise à jour le 1er février 2005, [version électronique] Récupérée le 1^{er} mars 2005 de : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I13_3/I13_3.html >

- Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation? /* Éditeur: Bruxelles : De Boeck Université.
- Johnson, L. M. (2000, Mars). *L'enseignant suppléant et les élèves présentant des problèmes de comportements: en contexte rural [Traduction française de Substitute teachers and students with learning disabilities: problems in rural areas].* Pp. 202-206. Récupéré de la base de données ERIC, le 19 mai 2005.
- Karsenti, T. et Savoie-Sajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches (éd.rév.).* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lamarre, Anne-Marie (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.
- Le Petit Robert, dictionnaire de la langue française (2003). Paris : Le Robert.
- Leahy, J., Y. Marcoux, J. Sauvageau, A. Spain, (1989). *L'élaboration de la méthode d'une recherche d'inspiration phénoménologique : quiproquos et imbroglio.* Dans la Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative. Volume 2, automne 1989. Éditée par C. Baribeau et M. Arriola-Socol. UQTR ; Trois-Rivières. (pp. 29-43)
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e édition).* Montréal : Éditeur Guérin, p. 725.
- Lessard, C., Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structures, système.* Montréal : Les Presses de l'université de Montréal.
- Lessard, C., Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990.* Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, Collection Les professions de l'enseignement.
- Messing, K., Escalona, E., et Seifert, A.M. (1996). *La minute de 120 secondes : analyse du travail des enseignantes de l'école primaire.* Montréal : Centre pour l'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement ; Ste-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec .
- Ministère de l'Éducation (2004). *Avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement.* [version électronique] Récupérée le 1^{er} mars 2005 de < <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/avis/avis.htm>>

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec — *Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*, Collection Décroche tes rêves. Québec : gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. (1998). Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. Thèse doctorale en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans Biron et al., *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. et C. Gingras (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. Dans Biron et al., *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 207-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mucchielli, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.
- Nault, G. (2005). Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices. Thèse doctorale en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Nault, G. et Nault, T. (2003). Communauté virtuelle : Un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité. Dans Collaborer pour apprendre et faire apprendre. Collectif sous la direction de Colette Daudelin et Thérèse Nault. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation recherche.
- Ouellette, R. (2001). Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement. Communication présentée au colloque du « Programme pan-canadien de recherche en éducation (PPCRE) », Québec. [version électronique] Récupérée le 22 septembre 2005 de :
<http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/ouellette.o.FR.pdf>
- Paugam, Serge (2004). La précarité professionnelle : effets individuels et sociaux. Sous la direction de Geneviève Fournier et Bruno Bourassa, entretien du CRIEVAT-Laval, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. et Presseau, A. et Martineau, S. (2006). Compte rendu d'une recherche sur le discours identitaire d'enseignants des écoles secondaires. Centre de

recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université du Québec à Trois-Rivières. [version électronique] Récupérée le 17 février 2008 de <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article114>

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, collectif sous la direction de Karsenti, T. et Savoie-Sajc, L. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Seidman, I. (1991, 2006) *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences*. New York : Teachers college Press.

Spallanzani, C., Brunelle, J., et Binet, M. (1986). Le rôle des suppléants dans l'enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XII, no.3, pp. 361-372.

Tannenbaum, M.D. (2000). Pour de la qualité, pas de suppléant [traduction française de *No substitute for quality*. *Educational leadership*, May, pp. 70-72. [version électronique] récupérée de la base de données EBSCO HOST, le 19 mai 2005.

Tardif, M. (2004, mai). *Devenir enseignant : mouvance entre l'histoire et l'avenir d'une profession* [version électronique]. Communication présentée au colloque : Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : « PASSONS À L'ACTION ! » Laval. Récupérée le 16 février 2005 de http://recit.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=348

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Vallerand, A-C. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

Entrevue téléphonique

Lamoureux, Lorraine. Directrice des ressources humaines de la commission scolaire de Laval, le 25 janvier 2005.

APPENDICES

Appendice A

Base salariale

Nous présentons ci-dessous les données fournies par les parties patronales (CPNCF) et les parties syndicales (CSQ) concernant la base salariale à laquelle fera référence un employeur pour rémunérer un suppléant occasionnel des secteurs publics et parapublics du secteur jeune.

Tableau 10

La base salariale pour un suppléant occasionnel³⁰

Durée de remplacement dans une journée Périodes Concernées	60 minutes ou moins	Entre 61 minutes et 150 minutes	Entre 151 minutes et 210 minutes	Plus de 210 minutes
Jusqu'au 140 ^e jour de travail de l'année scolaire 2005-2006	33,69 \$	84,23 \$	117,92 \$	168,45 \$
À compter du 141 ^e jour de travail de l'année scolaire 2005-2006	34,36 \$	85,90 \$	120,26 \$	171,80 \$
À compter du 141 ^e jour de travail de l'année scolaire 2006- 2007	35,05 \$	87,63 \$	122,68 \$	175,25 \$
À compter du 141 ^e jour de travail de l'année scolaire 2007-2008	35,75 \$	89,38 \$	125,13 \$	178,75 \$
À compter du 141 ^e jour de travail de l'année scolaire 2008-2009	36,47 \$	91,18 \$	127,65 \$	182,35 \$

³⁰Source : Entente nationale 2005-2010 (L.R.Q. c. R-8.2 art. 6-7.03)

Appendice B

Schémas d'entretien

Premier entretien de trois

Partie A Protocole

Avant d'amorcer l'entretien, la chercheure rappelle au participant que l'anonymat sera protégé. Pour ce faire, un nom fictif lui est attribué aussitôt. Si un autre nom est évoqué pendant l'entretien celui-ci sera transformé par le nom fictif attribué, lors des retranscriptions.

La chercheure rassure le participant en lui mentionnant qu'elle n'a pas l'intention de juger aucun de ces propos, ni de manipuler les idées émises.

Elle lui rappelle également qu'il agit de façon volontaire et qu'il a alors le droit de s'abstenir, de demander des clarifications aux questions ou de se retirer complètement du processus. Il se peut que la chercheure soit celle qui demande des précisions, qui fasse des reformulations ou qui revienne sur des aspects énoncés précédemment dans l'intention de clarifier et de mieux comprendre les données afin d'éviter de mauvaises interprétations. Le participant sera informé que la chercheure pourra prendre des notes afin de l'aider à cibler les propos énoncés qui mériteraient un retour. On l'avise également qu'il aura l'occasion de lire la transcription de l'entretien avant que celui-ci soit traité. Cette étape aura l'avantage de permettre au participant de modifier ou de compléter ses énoncés. En plus, elle permettra à la chercheure de valider les données recueillies. Le formulaire de consentement sera alors signé.

Partie B Déroulement

Rappelons que ce premier entretien en profondeur vise à revenir sur le passé du sujet, par exemple : son héritage familial, sa trajectoire scolaire, ses premières expériences professionnelles, sa classe sociale, son autonomie financière, événements significatifs,

etc. L'intention est de contextualiser le comportement du participant pour mieux le comprendre. (Seidman, 1991) En fonction de la réalité du sujet, des questions pourraient être réajustées ou ajoutées.

Date :

Lieu :

Heure du début de l'entretien :

Nom du participant :

Nom fictif :

Mise en marche du magnétophone

Question no.1

Pouvez-vous me reconstruire votre passé, de l'enfance jusqu'à votre première expérience en suppléance ?

** Une banque de sous questions a été préparée advenant le cas où le sujet manquerait d'inspiration et pour permettre à la chercheuse de respecter ses objectifs.*

Sous question : Pouvez-vous me décrire votre héritage familial ?

Pistes :

- ✓ Métier des parents; scolarité
- ✓ L'importance de l'école véhiculée à la maison (notes, devoirs et leçons, autorité, discipline, soutien parental, etc.)
- ✓ Avez-vous vécu dans un autre pays, province?
- ✓ Lieu de résidence par rapport au lieu de formation; comment arrivez-vous à vous organiser (hébergement, transport, etc.)
- ✓ Relations avec ses enseignants
- ✓ Lieu de naissance
- ✓ Décrivez votre personnalité

Sous question : Quelle formation avez-vous ?

Pistes :

- ✓ Garderie, préscolaire, primaire, secondaire, collégial, universitaire, écoles publiques, privées, alternatives, autres

- ✓ Qualifications légales (permis, brevet, ...)
- ✓ Quel est le but de travailler parallèlement avec vos études ?

Sous questions : Quelles ont été vos expériences professionnelles avant la suppléance occasionnelle ?

Pistes :

- ✓ Emploi(s) d'été, emploi(s) simultanés avec les études, emploi(s) temps plein, autres.

Sous questions : Avez-vous des contraintes financières ? Si oui, arrivez-vous à les honorer ou de quelles façons arrivez-vous à les honorer ?

Pistes :

- ✓ Résidence, appartement, voiture, hypothèque, emprunt, prêt,
- ✓ Personne à charge
- ✓ Profession et situation d'emploi du (de la) conjoint(e)

Sous questions : Avez-vous des contacts personnels dans l'enseignement ?

Pistes :

- ✓ Direction, cadre administratif, enseignant, professeur, spécialiste professionnel, secrétariat, stages, etc.

Question no.2

Quels sont les événements significatifs³¹ ou les personnes significatives qui ont influencé votre choix de carrière en enseignement?

Sous question : Comment ces personnes ou ces événements vous ont-ils influencé ?

Pistes :

- ✓ Obstacles, privilèges, avantages, désavantages

³¹ Événement significatif : événement que tu as personnellement vécu qui est resté dans ta mémoire et auquel tu n'es pas indifférente. (Réjouissant ou bouleversant). Lamarre (2003) p.264

Question no.3

Pouvez-vous me raconter comment vous en êtes venus à faire une première journée de suppléance ?

Sous question : Comment avez-vous conçu votre recherche d'emploi en enseignement au primaire ?

Pistes :

- ✓ Contacts, entrevues, tournée d'écoles ou de commissions scolaires, envoi de CV ou de cartes d'affaires, téléphones, affichages, autres

Partie C Clôture

Voici la période pour faire un retour sur les aspects qui ont été moins élaborés et qui méritent d'être approfondis. La chercheuse posera alors ses questions ou reformulera des propos tenus par le participant afin de vérifier le sens et d'éviter ainsi les mauvaises interprétations. Ensuite, si le participant désire revenir sur un sujet, élucider un autre aspect ou formuler des commentaires et suggestions, il sera invité à le faire si ce n'est pas déjà fait.

Le participant est remercié et le prochain rendez-vous est confirmé.

Heure de la fin de l'entretien :

Arrêt du magnétophone

Schéma d'entretien

Deuxième entretien de trois

Partie A Protocole

Salutations et retour sur les formalités du déroulement d'un entretien (voir la partie A du premier entretien).

Partie B Déroulement

Ce deuxième entretien en profondeur permettra de reconstruire les expériences personnelles et professionnelles du participant depuis qu'il pratique la suppléance occasionnelle. En fonction de la réalité de chacun, des questions pourraient être réajustées ou ajoutées.

Date :

Lieu :

Heure du début de l'entretien :

Nom du participant :

Nom fictif :

Mise en marche du magnétophone

Question no. 1

Pouvez-vous me décrire votre première journée de suppléance à partir de votre lever jusqu'à votre coucher ?

** Une banque de sous questions a été préparée advenant le cas où le sujet manquerait d'inspiration et pour permettre à la chercheuse de respecter ses objectifs.*

Sous question : À quoi cette expérience ressemble-t-elle?

Pistes :

- ✓ Accueil
- ✓ Rémunération
- ✓ Tâche; la planification
- ✓ Surveillance
- ✓ Périodes libres
- ✓ Collaboration : élèves, enseignants, direction, conciergerie, etc.
- ✓ Soutien professionnel

Sous question : Comment vous êtes-vous senti après cette première expérience?

Question no. 2

Pouvez-vous me décrire une journée type de travail en suppléance après être retournée de façon répétitive dans une même école à partir de votre lever jusqu'à votre coucher?

Pistes :

- ✓ Accueil
- ✓ Rémunération
- ✓ Tâche
- ✓ Surveillance
- ✓ Périodes libres
- ✓ Collaboration : élèves, enseignants, direction, conciergerie, etc.
- ✓ Soutien professionnel
- ✓ Chevauchement d'un 2^e emploi
- ✓ Formation continue
- ✓ Responsabilités parentales, etc.

Sous question : Qu'arrive-t-il lorsque vous avez besoin de soutien ? Ex : si un élève vomit, se désorganise, violente.

Sous question: Qu'en est-il du soutien syndical, de la commission scolaire ou de l'employeur, d'un réseau de contacts ?

Sous question : La tâche de suppléance vous demande-t-elle un surplus de tâche à la fin de la période rémunérée ?

Question no. 3

Maintenant, après plusieurs expériences, comment vous sentez-vous après une journée de suppléance?

Question no. 4

Pouvez-vous me raconter un ou des événements¹ significatifs vécus au cours d'une journée de suppléance dont nous n'avons pas parlé ?

Pistes :

- ✓ Manque de ressources
- ✓ Maladie
- ✓ Collaboration
- ✓ Accueil
- ✓ Rémunération
- ✓ Formation continue

Sous question : Pouvez-vous m'expliquer ce que vous avez ressenti vis-à-vis de cet événement (pendant et après) ?

¹ Événement significatif : événement que tu as personnellement vécu qui est resté dans ta mémoire et auquel tu n'es pas indifférente. (Réjouissant ou bouleversant). Lamarre (2003) p.264

Sous question : Maintenant, avec du recul, ressentez-vous la même chose face à cet événement ou avez-vous changé de ressenti ?

Partie C Clôture

Voici la période pour faire un retour sur les aspects qui ont été moins élaborés et qui méritent d'être approfondis. La chercheuse posera alors ses questions ou reformulera des propos tenus par le participant afin de vérifier le sens et d'éviter ainsi les mauvaises interprétations. Ensuite, si le participant désire revenir sur un sujet ou élucider un autre aspect ou formuler des commentaires et suggestions, il sera invité à le faire si ce n'est pas déjà fait.

Le participant est remercié et le dernier rendez-vous est confirmé.

Heure de la fin de l'entretien :

Arrêt du magnétophone

Schéma d'entretien

Troisième entretien de trois

Partie A Protocole

Salutations et retour sur les formalités du déroulement d'un entretien (voir la partie A du premier entretien).

Partie B Déroulement

Ce troisième entretien en profondeur tentera d'amener le participant à réfléchir sur le sens qu'il donne à son travail en suppléance occasionnelle. En fonction de la réalité de chacun, des questions pourraient être réajustées ou ajoutées.

Date :

Lieu :

Heure du début de l'entretien :

Nom du participant :

Nom fictif :

Mise en marche du magnétophone

Question no. 1

En réfléchissant sur votre travail de suppléant en général, comment le décrivez-vous ?

** Une banque de sous questions a été préparée advenant le cas où le sujet manquerait d'inspiration et pour permettre à la chercheuse de respecter ses objectifs.*

Sous question : Qu'est-ce qui fait que ces idées vous viennent en tête ?

Question no.2

Quelle image ou métaphore vous vient à l'idée lorsque vous vous représentez votre travail ? Expliquez.

Question no. 3

Est-ce qu'il y a des aspects de ce travail qui vous semblent particulier à la suppléance occasionnelle ? Décrivez-les, s'il vous plaît.

Sous question : Comment arrivez-vous à surmonter les obstacles, s'il y en a ?

Pistes :

- ✓ précarité
- ✓ conciliation travail/famille
- ✓ emploi transitoire
- ✓ faible rémunération
- ✓ chômage

Sous question : Comment arrivez-vous à vous adapter aux différentes écoles, niveaux, gestions de classe, etc. ?

Question no. 4

Quelle représentation aviez-vous de la suppléance occasionnelle à la sortie de votre formation ?

Question no. 5

Depuis que vous exercez la suppléance, est-ce que votre façon de concevoir *la suppléance occasionnelle* diffère de ce que vous aviez anticipée?

Pistes :

- ✓ en quoi cela est-il semblable
- ✓ en quoi cela est-il différent

Question 6

Depuis que vous exercez la suppléance, est-ce que votre façon de concevoir l'enseignement diffère de ce que vous aviez anticipé avant de commencer la suppléance? Expliquez.

Question 7

Comment vous sentez-vous par rapport à votre travail en général ?

Pistes :

- ✓ comme suppléant
- ✓ comme enseignant
- ✓ pression sociale, des parents, des élèves, du milieu de travail

Question 8

Si vous pensez à vous en tant qu'enseignant, comment vous percevez-vous ?

Pistes :

- ✓ « bouche-trou »
- ✓ technicien
- ✓ enseignant à part entière

Sous question : Le statut de suppléant vous convient-il ? En quoi vous convient-il ou ne vous convient-il pas ? Expliquez les raisons.

Question no. 9

Avec du recul, jugez-vous votre formation suffisante pour agir en tant que suppléant dans une classe de niveau primaire ?

Question no.10

La suppléance exige-t-elle d'être conformiste ou offre-t-elle de l'autonomie professionnelle ?

Question no.11

Comment entrevoyez-vous l'avenir dans l'exercice de cette fonction ?

Pistes :

- ✓ abandonner ou persévérer

Question no.12

Proposeriez-vous une autre gestion de la suppléance ?

Pistes :

- ✓ système de répartition
- ✓ contrat au lieu d'être sur appel
- ✓ accueil mieux structuré

Partie C Clôture

Voici la période pour faire un retour sur les aspects qui ont été moins élaborés et qui méritent d'être approfondis. La chercheuse posera alors ses questions ou reformulera des propos tenus par le participant afin de vérifier le sens et d'éviter ainsi les mauvaises interprétations. Ensuite, si le participant désire revenir sur un sujet ou élucider un autre aspect, il sera invité à le faire si ce n'est pas déjà fait.

Le participant est remercié et invité à partager ses commentaires et suggestions. La transcription des trois entretiens lui seront envoyés sous peu afin qu'il puisse corriger ou compléter ses propos.

Heure de la fin de l'entretien :

Arrêt du magnétophone

Appendice C

Lettre et formulaire de consentement

Trois-Rivières, le ...

Formulaire de consentement pour la recherche intitulée Le vécu des suppléants occasionnels en enseignement primaire au Québec

Madame, Monsieur,

La présente est pour solliciter votre participation à une recherche réalisée par Caroline Désormeau étudiante à la maîtrise en Sciences de l'Éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, dirigée par Christine Lebel et codirigée par Annie Presseau. L'objectif de cette recherche vise à mieux comprendre le vécu de suppléants occasionnels des écoles primaires du Québec.

En acceptant de faire avancer cette recherche, trois entretiens privés d'environ une (1) heure chacun sont prévus. Le premier vous proposera de reconstruire la période qui vous a amené à faire de la suppléance occasionnelle. Le deuxième exigera de décrire une journée type de suppléance et le troisième vous invitera à réfléchir sur le sens qu'évoque cette expérience. Il est entendu que ces trois entretiens seront enregistrés et que votre anonymat sera protégé en substituant votre nom. Vos propos seront gardés sous clé et conservés cinq (5) années après le dépôt final de la recherche, après quoi, ils seront détruits. Les seules personnes qui auront accès à ces données seront la chercheuse, sa direction et une tierce personne chargée de les retranscrire. Vous aurez l'occasion de lire la transcription de vos entretiens avant le traitement de ceux-ci pour vous permettre de modifier ou de compléter votre discours.

Soyez assurés qu'en tout temps vous aurez la possibilité de poser des questions, de refuser de répondre à certaines ou de vous retirer de cette collecte de données. Votre participation est volontaire et elle ne vous expose à aucune obligation légale ni à aucun risque physique, social ou psychologique. Au contraire votre participation à cette étape de la recherche aura l'avantage d'apporter de nouvelles connaissances à la science et, souhaitons-le, un nouvel élan à votre carrière.

Cette recherche sera approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat sera émis. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, M^{me} Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011 poste 2136 ou par courrier électronique fabiola.gagnon@uqtr.ca.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Caroline Désormeau, chercheure

Pour plus de détails n'hésitez pas à communiquer avec moi ou avec ma directrice.

Chercheure : (no. de téléphone)

Directrice : (no. de téléphone)

Consentement écrit

- ✓ J'ai pris connaissance des informations ci-dessus. Je comprends le but de la recherche.
- ✓ Je comprends que je possède la liberté d'y participer, d'y renoncer ou de m'y retirer en tout temps sans rémunération, intimidation ou contrainte quelconque.
- ✓ Dès lors, je consens volontairement à participer à cette recherche à titre de participant.

Nom : _____ coordonnées : _____

Signature : _____ Date : _____

Appendice D

Profil d'Émilie

Dans la section qui suit, des parenthèses carrées [] apparaissent lorsque le chercheur a dû ajouter des mots de relation ou des clarifications afin de faciliter la lecture et la compréhension d'un profil. En revanche, trois points d'ellipse (...) sont insérés si des extraits sont jugés inopportuns. Toutes interjections et expressions familières ont été omises ou corrigées dépendamment de leur importance. Quand à certaines expressions de langage courant québécois, elles ont été mises en évidence par des guillemets seulement lors de leur première apparition dans le texte. De plus, certaines phrases ont été modifiées afin d'adapter le discours oral aux lois du discours écrit. Cependant, prenez note que ces ajustements n'ont aucunement l'intention de changer le sens des déclarations des participants.

Profil d'Émilie

Moi, quand j'étais petite, je rêvais d'être professeure. J'avais des pupitres en bas, j'avais un tableau. C'était vraiment mon jeu préféré. Ma soeur était tannée d'être l'élève. Puis, à la longue, à force de voir ma mère travailler - je l'avais vu travailler jusqu'à minuit le soir, faire des cartons, des affiches - je m'étais dit : « Non! Moi, ce n'est pas ça que je veux faire dans la vie. Si j'ai des enfants, je veux être là pour eux autres, je ne veux pas toujours avoir l'esprit ailleurs en pensant à mes élèves qui ont des difficultés. Je veux revenir de mon travail et que ce soit fini et puis j'ai ma vie à la maison. » Finalement, je suis revenue à ça. C'est certain que ma mère a joué un grand rôle [dans mon choix de carrière]. Les enseignants du primaire, du secondaire, CEGEP, université que j'ai appréciés m'ont aussi influencée. Ensuite, une fois rendue dans l'enseignement; mes stages, j'en ai eu de très bons comme j'en ai eu des pourris.

Je ne me rappelle pas exactement la première journée mais je me rappelle la première fois que j'ai failli faire ma 1^{ère} journée de suppléance. J'ai commencé en 2003, dans ce temps-là,

j'étais encore aux études, à l'université, c'était ma deuxième année. J'avais une de mes tantes (...) qui était secrétaire dans une école près de chez moi. La remplaçante qui devait faire la journée n'arrivait pas. La direction et ma tante cherchaient et cherchaient des remplaçantes puis ils n'en trouvaient pas. Alors, ils m'ont téléphoné. Moi, j'étais encore en pyjama, il était presque 8h00. J'avais pas de cours avant midi alors j'étais bien relaxe. Je reçois un téléphone [pour rentrer suppléer aussitôt]. « Ah! C'est pas vrai, ma première journée! » Je me courais partout dans la maison. J'essayais de m'habiller et je me disais : « Je devrais apporter des livres d'histoires au cas où ..., des choses comme ça. Je commence à rapatrier toutes mes choses, je mets mon manteau, j'arrive pour sortir, le téléphone sonne. La fille [suppléante] était finalement arrivée à l'école. Donc, c'était une fausse joie.

Mes premières expériences en suppléance, quand j'étais aux études, c'était en milieu connu. C'était dans l'école du village où je restais. À cet endroit, il y a deux pavillons. Dans un des pavillons, il y avait ma tante comme secrétaire et ma mère y avait travaillé une vingtaine d'années [comme enseignante régulière]. Donc, plusieurs [enseignants] avaient pris leur retraite en même temps que ma mère mais il en restait encore que je connaissais et d'autres qui m'avaient enseigné. Donc, c'était très familier; je connaissais très bien l'école. En plus, la direction qui était là, c'était la direction qui était présente lors des dernières années que ma mère avait enseigné. En plus, j'allais garder, le soir, la fille de cette directrice. Donc moi, je connaissais très bien le milieu. Moi, quand j'arrivais-là, c'était comme dans ma grande famille.

Les premières suppléances que j'ai faites étaient assez de courtes durées. C'était un petit peu plus pour dépanner parce que il y a un moment donné où la liste [de suppléants], vers la fin de l'année scolaire, est épuisée. Donc, ils [les employeurs] sont obligés d'aller chercher des filles³³ qui sont soit encore aux études ou des retraitées. Je me rappelle une autre année, une secrétaire avait fait une centaine d'appels. Elle n'avait pas trouvé personne. Finalement, ils avaient engagé un monsieur du service de garde pour remplacer. Les enseignants sont tellement fatigués à la fin de l'année que pour eux il y a quelqu'un qui a un début de formation, ils sont contents, ils peuvent partir en paix. Je n'ai pas eu de problème à faire accepter ma compétence.

³³ Ce terme commun est une généralité puisqu'au niveau de l'enseignement au préscolaire et primaire, au Québec, les maîtres sont en majorité de sexe féminin.

Puis, j'étais connue comme une fille qui était responsable. J'avais quand même entendu parlé beaucoup à la maison comment ça se passe dans l'enseignement. J'étais bien entourée.

Je me rappelle aussi, les premières fois, avoir fait un après-midi dans une maternelle. Ça c'était très très bien déroulé. J'étais enchantée. Déjà que j'avais un petit penchant pour ces niveaux là; j'adore les tous petits. Ça m'avait consolidée dans mon choix. J'étais tellement heureuse [à la suite de cette expérience]. Je me disais que c'était le plus beau métier du monde. J'avais envie de continuer mes études. J'avais juste envie de refaire de la suppléance parce que je trouvais ça merveilleux d'être rémunérée pour quelque chose que j'aime faire. J'ai été rémunérée sur la même base que n'importe quel suppléant débutant [même si je n'avais pas encore obtenu mon brevet]. Ça marche avec le nombre d'année que tu remplaces à la commission scolaire. Par exemple, si j'avais fini mon bacc. [baccalauréat] en avril 2003 ou 2002, à ce moment-là, j'aurais commencé avec le même salaire que la remplaçante qui n'avait pas terminé.

Donc après que j'aie eu fini mon cours, la chance que j'ai eue c'est que ma dernière enseignante-associée (...) était très engagée professionnellement au niveau de la commission scolaire. Donc, elle devait s'absenter souvent. J'ai eu à la remplacer une, deux, des fois trois jours par semaine, et ça m'a permis de me faire connaître et de prendre de l'expérience. Comme j'avais eu les élèves en stage, c'est moi qui les avais accueillis en septembre; je les avais dans ma main. Donc, quand j'allais remplacer dans cette classe-là, c'était pas si pire. Ils ne me testaient pas, ils savaient comment j'étais et ça allait bien. Pendant cette année-là, dans la même école, une autre enseignante de maternelle gardait toujours ses congés pour la fin de l'année. Donc moi, j'avais deux jours semaine, du mois de mai jusqu'au mois de juin dans sa classe à elle. Ça m'a permis de voir un autre fonctionnement, un autre type et j'ai beaucoup apprécié.

[Ma première suppléance c'était] à la maternelle. Il n'y a pas de récréation, donc je n'ai pas eu à faire de minutes de surveillance à la récréation. C'est certain qu'à la fin de l'après-midi, j'ai ramassé, j'ai nettoyé les tables parce que moi je me fais toujours un devoir de remettre la classe en ordre pour que quand l'enseignante arrive; elle n'ait pas à se soucier de cela; tout est prêt. L'enseignante que j'ai remplacée naturellement je l'ai connue pendant mon internat. C'est une enseignante très organisée. Tout était détaillé sur la feuille. Je n'ai vraiment pas eu de problèmes. Ça a été une suppléance très facile. Les jeunes étaient gentils. Je n'ai pas eu de

troubles de comportements. Elle [l'enseignante remplacée] avait un bon système d'émulation avec des clowns où on donnait des cartes de clowns vertes s'ils [les élèves] avaient eu un bon comportement ou s'ils faisaient un bon travail. Un clown rouge si ça n'allait pas bien. C'était tellement bien défini puis ancré dans leur peau, que moi je suis entrée là-dedans puis j'ai eu zéro problème. Ce n'est pas toujours comme cela quand on remplace. (rires)

Puis aussi là-bas, dans cette école-là, l'équipe de maternelle est très unie. Ils sont à peu près toujours 4 ou 5 classes. Entre les classes, il y a souvent une porte communicante entre 2 classes. Donc, si j'avais eu un problème, j'aurais pu traverser de l'autre côté. L'enseignante serait venue m'aider. Quand je suis arrivée, une de ses amies très proche [collègue de travail] est venue me voir pour tout m'expliquer même si tout était très bien écrit. Elle me l'a redit dans ses mots et que si j'avais besoin d'aide, je pouvais aller la voir. Comme je connaissais la secrétaire d'école, le concierge et la directrice; je n'avais pas peur. Ça aurait été très différent si ça avait été dans une école que je ne connaissais pas ou si ça avait été en 6^{ième} année, un niveau que j'aime moins, que je redoute plus. Je pense qu'on a toutes nos forces et nos faiblesses.

[À la suite de cette journée], je suis retournée à la maison et j'ai raconté mon avant-midi à ma mère. On a discuté. Je suis une fille qui parle beaucoup donc on a parlé un bon bout de temps puis je me rappelle le soir, j'avais toute mon énergie pour écouter mes émissions, aller faire ma petite marche, faire mes choses. C'est certain, je ne suis pas le genre de fille à aller faire le « party », aller dans les bars. Donc, j'avais de l'énergie pour faire mes petites choses tranquilles. Il arrive où on fait des remplacements et qu'on arrive tellement vidée, usée par toutes les choses qu'on a vu, l'énergie que les enfants nous ont pris. Ça m'est arrivé après une suppléance d'aller tout de suite me coucher.

[Quant à la description d'une journée type de suppléance], ça dépend si j'ai reçu d'avance la date ou si j'ai été appelé le matin même.

Si j'ai reçu d'avance la date, je me lève vers 6h00. J'arrive toujours très tôt, ça arrive souvent, surtout dans les nouvelles écoles, avant même que les professeurs soient arrivés. Donc, il faut que j'attende que la porte soit débarrée. J'aime ça prendre le temps de regarder la planification, (...), savoir où je m'en vais, regarder les exercices dans les cahiers. Par exemple au

premier ou au deuxième cycle ça va bien parce que ce sont des notions de bases mais si c'est au troisième cycle, plus en sciences ou en mathématiques, j'aime ça voir. Si j'ai pas de corrigé, je vais faire tous les exercices pour avoir toutes mes réponses prêtes et être à mon affaire parce que souvent les enfants, au troisième cycle, vont essayer de te tester et puis si tu ne te sens pas à l'aise avec la matière, tu ne sais pas trop où tu t'en vas. Ils vont le sentir et c'est là que tu risques d'en voir de toutes les couleurs. Alors, je veux bien maîtriser les choses.

Après, une fois que tout est placé, je vais dans la salle des profs parce que je crois que c'est important de créer des liens; ça peut te permettre aussi d'avoir d'autres emplois, d'autres journées si c'est les enseignants qui téléphonent. Si c'est la direction, c'est toujours bien vu de s'intégrer à l'équipe. Donc, je discute. La majorité du temps, je m'intègre assez rapidement dans l'équipe parce que je suis une fille qui peut parler de plusieurs sujets et je suis ouverte. C'est sûr qu'au début, j'étais gênée mais maintenant ça va bien. Le fait d'aller dans plusieurs écoles - souvent on a nos écoles à nous - je développe des relations d'amitiés professionnelles. Souvent j'y vais à toutes les semaines. Je peux suivre les conversations, la vie de l'école, être capable de donner mes opinions, m'intégrer. Puis je m'informe aussi si j'ai des surveillances, avec qui je surveille, comment ça fonctionne. Si c'est une nouvelle école : quels sont les règlements, est-ce qu'on a un code de vie particulier, si un enfant fait une infraction, se bat ou des choses comme ça, c'est quoi les conséquences appliquées par l'école et tout ça. Parce que si des fois on ne les sait pas, les enfants peuvent jouer un petit peu là-dessus.

Après ça, la cloche sonne dépendamment si je surveille ou pas, je vais chercher les enfants. Je me présente, je parle toujours un petit peu de moi parce que les enfants aiment avoir un petit lien. Je parle de mes chiens, ça les fait toujours rire. Je leur raconte des anecdotes comme la fois où mon plus gros chien a failli se faire arroser par une mouffette. Ils trouvent ça drôle. Ça créer un lien, le stress tombe un peu entre les enfants. Ensuite, je commence à donner mes règles de vie, comment je fonctionne, quelles sont mes attentes. Je mets cela assez claires par exemple après tant d'avertissements, je vais écrire ton nom. Je leur explique toujours que je ne suis pas le genre de suppléante qui va donner des avertissements mais qui ne le dira pas à l'enseignant ensuite. Je donne vraiment un compte rendu détaillé de ce qui s'est passé. Souvent je sais que certaines suppléantes vont dire que tout a bien été mais moi je sais que les enfants vont tout raconter à leur enseignant. Donc, c'est aussi bien de le dire puis je trouve que ça fait une marque

d'honnêteté. Ensuite, on travaille. Souvent, je leur dis : « Si on a bien travaillé, si on a passé au travers de ce que l'enseignant a donné, je leurs laisserai une petite période de temps libre ou de jeu à la fin. » J'apporte des livres d'histoires surtout pour les tout-petits, eux ils aiment ça. Je leur montre au début, ça les intéresse. Des fois, je commence un petit peu à raconter l'histoire pour mettre de l'intérêt.

C'est sûr que c'est toujours intéressant quand on remplace d'avoir une période libre mais souvent quand les enseignants planifient leur journée, c'est la journée où il n'y a pas de période libre. Et puis c'est celle où tu surveilles toute la journée en plus d'avoir de la catéchèse [enseignement moral et religieux].

Quand je surveille, j'aime ça repérer un peu les élèves avec qui je suis dans la classe. Aller discuter avec eux ça fait en sorte de créer un lien autre que celui enseignant qui va seulement montrer la matière, ça montre un côté un peu plus humain à l'enfant puis eux, ils sont fiers de nous montrer leurs jeux, ce qu'ils font puis leurs intérêts. Sur l'heure du dîner, je vais dîner avec la « gang » dans la salle des profs. Après ça, c'est sûr que je vais jaser un peu mais je vais monter dans la classe pour travailler, me préparer pour l'après-midi puis faire mes corrections, s'il y en a. L'après-midi commence dépendamment des matières. Puis à la fin de la journée, je reviens soit avec la période libre si ça a bien été ou une histoire. J'aime beaucoup que les élèves se ramassent puis que ce soit à l'ordre quand l'enseignant va revenir. Je fais toujours le ménage avant de partir, je lave le tableau, je m'arrange pour qu'il n'y ait pas de papier par terre et que tout soit bien. À la fin de la journée, je leur dit : « J'espère qu'on va se revoir, j'ai aimé ma journée » - c'est sûr, quand ça a bien été.

J'ai toujours des feuilles préparées à l'avance avec mon nom, mon numéro de téléphone, [j'y inscris] s'il y a eu des absences, des problèmes de discipline, le travail fait, plus mes commentaires de la journée. C'est une feuille qui est déjà faite, les enseignants apprécient beaucoup quand ils ont des messages plus détaillés. Donc ça ressemble à ma journée type au niveau travail. Quand une école termine ses cours à 3h00 [15h00], c'est plus facile pour moi de travailler, de corriger, de rester plus longtemps à l'école. Si j'enseigne à une autre école où je vais souvent, où il y a des concentrations musique, les enfants terminent vers 3h45, le temps de les surveiller et qu'ils soient partis, il est 4 heures. La journée est plus longue et je suis plus fatiguée

quand je reviens à la maison. Souvent l'hiver, il fait noir et je trouve ça un petit peu plus décourageant.

Quand je n'ai aucune journée de prévue d'avance, je me lève très tôt souvent 5h30, 5h45. Je m'habille, je déjeune et j'attends que le téléphone sonne. Un coup que le téléphone a sonné, j'ai juste à regarder sur ma carte, m'en aller dans mon auto et puis partir. Je suis le genre de fille très anxieuse, qui essaie de se faire des idées dans la tête. Je pense que quand tu es dans ce métier là, il faut te dire : « Bon, je suis appelée pour aller là; « let's go » on y va, on fonce, il arrivera ce qui arrivera. » Parce que si tu as à trop t'inquiéter et à imaginer ce qui peut arriver : « Suis-je assez bonne , suis-je capable ? », tu vas trop douter de toi, les jeunes vont le ressentir et ça va être encore pire. Il faut que tu y ailles et d'y aller d'un pas décidé, avoir l'air d'être en contrôle de la situation. C'est important quand tu arrives de mettre clairement tes règles de vie, comment tu entends passer ta journée. Mettre les élèves devant un choix, en tant que groupe. Conséquences désagréables ou agréables? À partir de là, il faut vivre avec ce que le groupe a décidé. Je pense qu'il faut vraiment foncer et ne pas rester trop craintif.

Quand on recommence le début de l'année en septembre, on dirait qu'on n'est plus habitué d'avoir la même énergie. Notre voix se fatigue plus vite. Je suis plus fatiguée, j'ai mal à la tête. Je suis une fille portée à faire des grosses migraines. Des fois, ça va faire que j'en vomis. Ça prend du temps avant de partir. Il faut que je fasse attention au niveau de voix dans la classe. Si ça parle trop fort, c'est presque automatique, je vais avoir une grosse migraine. C'est certain qu'on a notre niveau de tolérance. Donc au début de l'année scolaire, c'est certain je suis plus fatiguée. Ça dépend aussi si je vais dans un milieu plus difficile, plus défavorisé. S'il y a des troubles de comportement, c'est sûr que je me couche vraiment tôt. Mais si je vais en 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} année, j'arrive moins fatiguée à la maison que lorsque je suis en 4^e, 5^e ou 6^e année. Ça gruge mon énergie, j'ai plus de facilité avec les petits, ils argumentent moins. Les petits sont plus polis, ça vient moins me chercher. Dans le fond, j'ai vécu de très grosses expériences difficiles avec le 3^e cycle. Comme maintenant, quand je sais que je vais au 3^e cycle, je suis plus stressée, j'ai plus tendance à me fatiguer plus vite. Comme une fois, j'étais allée dans une 6^e année puis les jeunes... C'était une classe assez « rough » [dure]. Il y avait des bons troubles de comportements. Puis pendant la récréation, un élève avait installé une caméra vidéo. Ils essayaient de me faire « pogner » les nerfs pour pouvoir montrer ça à la direction et dire : « Regarde, elle ne fait pas cela

correct , etc. » Mais moi, je ne m'en étais pas rendue compte qu'ils me filmaient. Ils me testaient, ils faisaient des mauvais coups. Assez où ces jeunes étaient très précoces au niveau de la sexualité, qu'ils faisaient des commentaires sur mes fesses, mes seins. Ils me demandaient si j'avais eu des relations sexuelles avec mon chum la veille. Toutes des choses vraiment spéciales. L'enseignant absent était venu chercher sur l'heure du midi des documents. Pas trop futés, la gang de jeunes lui a dit qu'ils m'avaient filmée. L'enseignant m'en a parlé. Alors, j'étais à l'envers. « Pourquoi ont-ils fait cela ? » Finalement, j'avais dit au prof : « J'aimerais ça que tu le supprimes.» Le prof. [professeur/enseignant] ne l'avait pas regardé, il l'a supposément supprimé. J'ai été déçue. Les jeunes n'ont pas eu une grosse conséquence de la part de la direction. Je trouvais que c'était rendu grave faire ça. Ça avait vraiment joué sur mon estime, mon sentiment de compétence. Je me disais : « Mon Dieu, ce n'est pas une qualité de vie. Est-ce que je vais faire cela tout le temps ? » C'est rendu dans ma tête que le 3^e cycle; le moins possible.

J'ai jamais refusé [de travail] mais je sais que quand ça va être le temps de choisir un poste, ce ne sera pas un 3^e cycle. Là, j'ai pas le choix, j'ai besoin de revenu, j'ai besoin d'argent pour payer mon petit train de vie parce que ... je ne vis pas de façon très riche. Quand ils m'appellent et qu'ils me disent que c'est pour une 6^e année, ça dépend de quelle école aussi parce que ça m'est arrivé d'avoir une très belle expérience et de dire : « Wow! C'est une belle 6^e, une belle 5^e », mais de finir ma journée fatiguée. Je le sais quelle groupe, je commence à les connaître et quand je raccroche [le combiné du téléphone], j'accepte. Mais je suis un peu démoralisée et j'appréhende la journée. J'ai de la misère à dormir la veille, je pense à ça : « Qu'est-ce qu'ils vont faire. » Ce n'est pas évident. On n'a pas le choix, il faut accumuler des heures et plus on a d'heures plus on a d'ancienneté, plus vite on va avoir notre poste. Alors ... Mais je connais des personnes qui refusent d'aller dans certaines classes. Ça fait que souvent la direction ne les appelle plus du tout pour d'autres classes. Donc, tu as comme ... pas le choix.

[La qualité du soutien], déjà-là, ça dépend du milieu où tu remplaces. Il y a plusieurs écoles qui n'ont pas de concierge le jour. Ce sont des gens qui sont à contrat le soir, donc tu es incité à te débrouiller par toi-même. Ça m'est déjà arrivé. L'école où j'allais souvent au début, j'étais proche des gens. Je connaissais la psycho-éducatrice et le technicien en éducation spécialisée; je ne me gêna pas pour leur faire appel. Je me suis rendue compte, un jour, que ça me jouait un peu des mauvais tours. La nouvelle direction, [qui connaissait peu ma proximité

avec ces intervenants], sentait que je n'avais pas assez de débrouillardise. Pourtant, souvent le technicien ou la psycho-éducatrice venaient me voir et me disaient : « N'hésite pas, viens me voir! » Ils étaient vraiment positifs. Moi, je me disais : « Bon, ils sont là, pourquoi je perdrais mon temps avec un élève. Je vais l'envoyer et je vais pouvoir continuer avec le reste du groupe les activités, je ne prendrai pas trop de retard. » Puis un jour, je ne le savais pas, mais la direction nous évalue sans qu'on le sache et ça se rend à la commission scolaire. Dans mon dossier, c'était écrit de faire attention, d'essayer de ne pas trop demander l'aide ou le soutien de la psycho-éducatrice ou du technicien en éducation spécialisée.

À force de me promener dans les écoles, je me suis fait des amies suppléantes, et on en entend des fois, pas des très belles expériences. J'ai une copine suppléante qui était allée dans une nouvelle école. La directrice était venue l'accueillir en lui disant : « Je suis contente que tu viennes dans notre école. Bienvenue! J'espère qu'on va se revoir. S'il y a des problèmes, n'hésite pas à venir me voir. Tu peux m'envoyer des élèves, il y en a quelques uns qui ne sont pas faciles dans cette classe-là, on les connaît. Ne te donne pas de troubles avec eux. » La journée de cette suppléante allait pas pire au début. À un moment donné, elle en a sorti un dans le corridor parce qu'il avait commencé à déranger le groupe; à dérapier. Elle aurait réussi à maîtriser son mauvais comportement mais elle s'est dit : « Elle est tellement fine (coopérative) la directrice, je vais le lui envoyer. » Chose faite! Dans les commentaires du compte rendu écrit à la titulaire, mon amie avait inscrit que la journée avait bien été, qu'il y avait eu ce petit incident mais elle était satisfaite de sa journée. Deux, trois jours plus tard, elle avait un remplacement dans cette même école. Elle a décidé d'aller rencontrer l'enseignante qu'elle avait remplacée précédemment pour que celle-ci puisse mettre un visage sur la remplaçante. L'enseignante, alors, la regarde d'un air colérique : « Ah! Ça n'a pas bien été, etc. » Ma copine se met à pleurer. « Ben voyons que se passe-t-il ? La directrice m'a dit que tu n'avais pas su gérer le groupe, que tu y avais envoyé un enfant, etc. » Alors, ma copine lui a répondu que ce n'était pas sa version des faits. Elle lui a expliqué ses faits. L'enseignante lui a alors dévoilé qu'elle était heureuse que la suppléante soit allée la voir, sinon elle serait restée avec une mauvaise impression d'elle. Ce qui est arrivé c'est que c'est la directrice qui a vraiment exagéré et mit le « bordel ». Ma copine n'a plus jamais été appelée pour aller à cette école-là. C'est bien pour dire, on peut faire une bonne journée, être fière de nous puis quelqu'un à côté peut dire que finalement on ne faisait pas l'affaire et ça finit là. C'est vraiment un jeu de quitte ou double. Ça passe ou ça ne passe pas.

C'est pas évident surtout que quand une suppléante arrive c'est certain que le groupe va être, dans la majorité des cas, être plus tannant, les élèves vont l'essayer; c'est plus difficile. Souvent ce sont des filles qui viennent de sortir de l'école, qui ne sont pas trop sûres d'elles-mêmes. La confiance totale n'est pas à sa capacité. On ne sait pas trop jusqu'où on peut aller pour faire la discipline. Souvent on va se faire taper sur les doigts. Comme par exemple, moi j'ai toujours été très appréciée dans les écoles où je suis allée. Cet automne, je suis allée dans une classe de 6^e année. Au début de l'année, (...) les enfants ont vraiment « accroché » à leur enseignante titulaire, c'était juste elle. Sauf qu'elle a eu des difficultés avec sa grossesse puis sa mère est décédée. Donc, il y a eu plusieurs remplaçants. Moi, quand je suis arrivée, ils m'ont testée d'aplomb. Ils changeaient de place, ils criaient, ils ne faisaient pas leur travail. Il y avait comme un code de comportement qui avait été décidé avec la titulaire. Après tant de crochets, tu as un code dans l'agenda. Moi, je n'arrêtais pas de faire des crochets au tableau. Un moment donné, je me suis tannée et là j'ai dit à un élève: « Tu as un code jaune! » Un code jaune, ça demande la signature des parents. Ça fait en sorte que ce n'est pas trop « jojo ». Comme l'enseignante avait plusieurs dates de rendez-vous chez le médecin, elle m'avait réservée pour plusieurs journées d'avance. Mais comme j'avais donné un code jaune à un leader, le groupe m'avait vraiment pris « en grippe ». Ils [les élèves] faisaient tout pour me faire perdre les pédales. Moi, j'essayais de maintenir la discipline : « Bon, c'est tant de crochets; des codes ... » Puis un jour, l'enseignante m'appelle pour me dire que : « Finalement Émilie, j'aimerais mieux que tu ne reviennes pas. J'en ai parlé avec la direction et des parents se plaignent parce que leur enfant de 6^e année ne dort plus. Son anxiété à la veille de la venue d'une suppléante ... Tu es trop sévère, tu donnes des codes jaunes ... » Je me suis dit dans ma tête : « Mon Dieu, j'en ai tellement laissé passer sans donner de codes jaunes. Je suis certaine que l'enseignante n'aurait jamais tolérer ça. » Elle prenait vraiment le parti de ses élèves. J'avais beau expliquer comment ça c'était passé mais non; le lien de confiance était fini. Je me suis dit : « Ben voyons donc, voir si un jeune de 6^e année fait de l'anxiété à ne pas dormir parce qu'il y a une suppléante. D'habitude, ils sont contents d'avoir une suppléante : Yeah! On va se la couler douce, ça va bien aller . »

Ça, je l'avais pris très mal, très dur. Parce que je me disais que ni la direction d'école, ni l'enseignante ne m'avait offert l'occasion de donner ma version avant de prendre cette décision-là. Je me disais : « C'est vraiment des élèves rois. » Je me disais : « Mais mon Dieu, comment

elle va faire pour gérer sa classe après ça? Si par exemple, il y a d'autres suppléantes qui viennent, elle va dire : « Ah! Elle ne fait pas votre affaire elle, on la fait tomber.» Je me disais que ça manquait de professionnalisme juste le fait qu'elle n'ait pas pris les deux versions. En plus, j'avais écrit toutes les choses désagréables qu'ils avaient faites que j'avais pris en considération pour donner un code. Je me disais : « Mon Dieu, dans quelle société allons-nous si on leur laisse tout faire? »

Je l'ai pris dur. J'ai pleuré à la maison, je me sentais incompétente. Je me disais que je changerais de métier. Ce n'est plus mon métier, je ne l'ai pas. Puis finalement, je me dis qu'on ne peut pas être aimé partout. On ne peut pas faire du laisser-aller dans une classe sinon ça dégénère tout le temps. Après ça, je me disais que je n'avais pas frappé personne, je n'ai pas crié après personne, ils n'ont pas été en danger de mort ni en danger d'avoir des accidents. Ils ont vu la matière, ils ont fait leurs pages. Finalement, peut être qu'ils voulaient placer une autre suppléante. Ça a été dur à prendre. Encore j'y pense et je me dis : « Qu'est-ce que j'aurais pu faire pour éviter cela? » Mais ... Non! Je ne vois pas ce que j'aurais pu changer. Parce que si je n'avais pas été authentique, je ne me serais pas sentie mieux non plus. J'aurais joué le rôle de la suppléante qui laisse tout passer, qui dit : « Ce n'est pas grave si vous ne faites pas toutes vos pages! » Je ne me serais pas sentie bien là-dedans non plus.

Donc, je comprends que ça puisse arriver à des suppléants de se décourager et de changer de métier. Ce qui a fait en sorte que je sois restée : j'ai ma mère qui était dans le milieu, j'ai des amis qui travaillent dans des situations aussi difficiles en suppléance. J'ai mon conjoint puis aussi je me suis fait des amis parmi les profs [enseignants]. Des profs qui ont leur poste et qui me raconte leurs expériences difficiles en finissant par dire : « Regarde, j'ai mon poste, les parents m'aiment, ils veulent que leur enfant soit dans ma classe, alors, ne lâche pas. » Mais c'est un moment dur à passer.

Quand j'ai des groupes difficiles, j'ai mon petit réseau, mon groupe d'amies suppléantes. On se rencontre pour se raconter nos journées, on s'aide, on s'encourage. J'ai ma mère qui a déjà été enseignante avec qui je parle beaucoup puis mon conjoint mes amies qui ne sont pas nécessairement dans le milieu. Je pense que c'est important d'avoir un réseau de personnes qui font le même métier parce que c'est tellement un métier qui est ... Les gens pensent que c'est

super facile enseigner mais c'est beaucoup plus difficile qu'on pense, surtout avec les enfants rois; les enfants pas habitués de se faire dire non. Des fois, on se fait faire des crises puis on arrive vraiment fatigué à la fin d'une journée surtout quand c'était pas une journée prévue, dans un milieu qu'on ne connaît pas. J'aime ça aussi parler avec des enseignantes expérimentées. Elles peuvent nous donner des trucs. Mais encore une fois, une enseignante qui a son poste depuis longtemps, peut se rappeler comment c'était [la suppléance] quand elle a commencée. Mais, je crois que la génération d'enfants a tellement changé, que même les vrais profs [enseignants réguliers], s'ils retournaient en suppléance, ils trouveraient ça très difficile. Parce que il y a deux mondes entre avoir un même groupe en enseignement tous les jours et un groupe pour une journée de suppléance. Ça peut être un groupe super fin, à son affaire, mais quand arrive une suppléante; le groupe est complètement désorganisé.

Mettons que je suis une personne qui parle beaucoup et qui s'exprime sur ses émotions, mais je pense que c'est important de le verbaliser et de ne pas garder ça pour soi parce que des fois les suppléantes n'ont pas trop d'amis et ne connaissent pas trop de personnes dans le milieu. Elles pensent qu'elles ne sont pas bonnes, qu'elles devraient changer de métier et qu'elles ne l'ont pas l'affaire, qu'elles n'ont pas la vocation. Mais ce n'est pas ça. C'est juste que c'est un temps à passer et qu'il faut le faire avant d'avoir notre poste. Si on n'en parle pas, on peut vraiment déprimer et décider de changer de métier. Je pense que ce n'est pas pour rien qu'il y a un gros pourcentage de nouveaux enseignants qui décrochent. C'est parce que quelque part, ils n'ont pas eu le support alentour d'eux pour les aider. Je ne dis pas que quelqu'un qui a la chance d'avoir un réseau ne lâchera pas sauf que ça va être mieux pour lui, ça va l'aider.

Le métier de suppléante occasionnelle c'est vraiment un métier imprévisible. Tu ne sais jamais à quoi t'attendre. C'est certain que quand tu commences à être plus connu, il y a des écoles que tu fréquentes plus souvent; tu connais mieux le rythme de l'école et les règlements. Tu peux même être proche de certains enseignants qui t'ont rappelé plus souvent. Mais quand c'est vraiment le début de ta carrière alors là, c'est vraiment une boîte à surprises parce que premièrement, si tu n'es pas une suppléante prévue, tu es appelé à 6h00, 6h15 du matin. C'est vite, vite, vite. Tu te dépêches, tu cherches la localisation de l'école. (Je regarde sur mes cartes pour me rendre.) Quand c'est dans un milieu inconnu, souvent, les écoles offrent des petits documents où on peut trouver les explications sur les surveillances, les règlements de l'école

comment cela fonctionne. Mais il y a des écoles où tu n'as rien de cela, c'est vraiment de se débrouiller, de poser des questions. Il faut que tu aies de l'entregent pour que cela aille bien. Avec le temps, j'ai appris que c'est important de savoir comment ça fonctionne dans l'école pour ne pas faire de gaffes. Si tu connais déjà comment cela fonctionne et les règlements, c'est déjà un point positif. Aussi, tu ne sais jamais quand tu rencontres un groupe pour la première fois comment ça va aller. Des fois, ils virent tous leurs chaises de bord ... Des choses comme on voit dans des films, je m'en suis déjà fait faire. Ils changent les bureaux de place, ils changent de noms, etc. Quand je sais la veille que je m'en vais à un nouvel endroit, je suis toujours plus nerveuse, plus stressée parce que tu veux bien faire, tu veux être réengagée. Des fois, tu ne sais pas trop si tu peux demander de l'aide s'il y a quelque chose qui ne va pas, ou si dans cette école, c'est mal vu de demander de l'aide et qu'il faille que je me débrouille. C'est aussi de l'adaptation au niveau de la matière parce que des fois tu peux être appelé à la dernière minute sans qu'il y aille de planification, tu ne sais pas où sont rendus les élèves. Surtout au 3^e cycle, en sciences la matière est un peu plus précise. Il faut être capable de se débrouiller et de bien maîtriser la matière parce que sinon les élèves le sentent et là, ils vont essayer de te tester et de te poser des questions, ou essayer de niaiser. Donc, je décris la suppléance occasionnelle comme étant l'inconnu, la surprise. Il faut avoir un grand sens de la débrouillardise, être capable, comme dit la citation : « de se revirer sur un dix cents. »

Aujourd'hui, pour moi, la suppléance occasionnelle c'est vraiment des journées où tu fais ton possible. C'est dommage parce quand on sort de l'université, on a plein de belles idées et de beaux projets mais dans la réalité ce n'est pas toujours ce qui arrive. C'est comme un acteur qui doit changer de rôle, qui doit s'adapter au groupe, changer de costume essayer d'être le plus près possible de l'enseignant véritable qu'il remplace. C'est quelqu'un qui ne peut pas faire ce qu'il veut. Il ne peut pas être totalement à l'image de sa personnalité parce que tu ne peux pas faire tout ce que tu veux. Tu dois respecter la façon dont fonctionne l'enseignant que tu remplaces. Si c'est quelqu'un qui fonctionne en équipe ou qui travaille plus avec ses élèves de façon individuelle. Si toi, tu arrives avec des gros projets, des maquettes, tu fais de la peinture ou que tu fonctionnes plus en atelier, là, ça ne marchera pas. Tu ne peux pas être complètement toi-même mais en même temps il faut que tu gardes une part d'authenticité parce que si tu n'es pas vrai, les enfants n'aiment pas ça. Donc, c'est vraiment un jeu de rôle où tu dois trouver le meilleur personnage

pour ta journée. En plus, quand on fait de la suppléance, il arrive que l'autre enseignante à côté jette un petit coup d'œil. Elle va raconter à l'enseignant absent comment ça s'est passé.

C'est certain que j'ai vécu des supers belles journées de suppléance et que tu souhaites avoir des beaux groupes comme ceux-là mais il y en a d'autres où c'est de la discipline mur à mur. Tu n'as pas le temps de passer la matière. C'est un côté qui donne des déceptions par rapport à ton métier parce qu'au début tu peux te demander : « Est-ce que ça va être comme ça? Est-ce que j'ai étudié 4 ans pour passer des journées difficiles, fatigantes, jouer la police plutôt qu'enseigner quand ton travail c'est d'enseigner aux jeunes et de les voir progresser? » Je pense que quand ça fait 2, 3 ans que tu fais de la suppléance, un moment donné tu te dis : « Coup donc, il y a d'autres choses après! » J'ai eu la chance d'avoir des petits contrats, j'ai pu voir avancer, mettre un peu à ma main un groupe, de mettre en place mes idées, mes structures de disciplines, mes tableaux de gestion. Si je n'avais pas eu la chance de vivre des petits contrats ou d'aller dans les mêmes écoles où les jeunes connaissent mon visage, qu'ils sont habitués à moi, qu'ils voient que je suis peut-être une suppléante mais que je connais les règlements, je connais des choses; si je ne faisais que de la suppléance des petites journées par-ci par-là, jamais dans la même école, je pense que j'aurais abandonné. C'est sûr qu'il y aura des années où j'aurai un groupe pas facile, même si c'est mon groupe à moi et que je les partirais au mois de septembre, mais ... je sais que c'est possible de vivre des belles expériences.

La suppléance occasionnelle c'est de l'enseignement, mais pas tout à fait de l'enseignement. Tu fais de l'enseignement plus en surface. Tu n'as pas la chance d'approfondir ni de voir le cheminement des élèves. Mais l'enseignement, je pense que toute personne qui finit son bacc. à l'université ne sait pas c'est quoi l'enseignement. Je pense que ça s'apprend dans le concret, en classe, même une enseignante qui enseigne depuis 20 ans va toujours apprendre quelque chose de nouveau. Son enseignement, sa façon de passer la matière va toujours se modifier puis ça va aller en s'améliorant parce que la personne va vivre des expériences qui vont l'enrichir. Elle va pouvoir l'appliquer sur d'autres enfants qui ont des problèmes semblables. Aussi avec le temps, la personne va prendre confiance en soi. Alors son enseignement va être encore mieux que de la suppléance occasionnelle parce que moi je trouve que les gens de la commission scolaire ou les gens qui donnent des cours à l'université et qui n'ont pas enseigné ni pratiqué le métier d'enseignant; ont des belles théories mais ils ne savent pas parfaitement de quoi

ils parlent. Ils disent des théories que n'importe quel enseignant dit ; « Ben voyons, ça ne marchera jamais dans une classe. » C'est beau sur papier mais c'est pas comme ça la vraie vie.

D'une façon, si j'ai choisi de rester là [dans l'enseignement], c'est parce que je pense que c'est un très beau métier. C'est extraordinaire de former des enfants qui vont devenir plus tard des agents de la société dans toutes sortes de sphères. De les voir non seulement sur le plan académique mais s'améliorer sur le plan social, individuel et émotionnel. Ils vont développer des compétences, des savoir-vivre et ils vont devenir des meilleures personnes. Ce que je trouve, c'est beau mais en même temps, c'est un peu stressant ou même alarmant. Chaque enseignant va transformer un peu ses élèves et lui donner une parcelle de lui-même. Ce qui va faire en sorte qu'il va être une personne différente. Je me rappelle que j'ai eu certains enseignants modèles, je suis allée puiser plus de choses. De penser que je suis un modèle pour eux autres. Ça, je trouve cela extraordinaire. Surtout des fois, je me demande qu'est ce qu'ils seront devenus, qu'est-ce qu'ils auront fait de leur vie. Je trouve que c'est une belle façon de s'impliquer dans une société et de faire en sorte de travailler de son mieux pour faire les meilleurs personnes possibles.

[Cependant en tant que suppléante], je me sens comme quelqu'un de passage, pour boucher les trous parce qu'un enseignant est malade. À moins de faire quelque chose de très gros, une grosse intervention, je ne pense pas avoir autant d'impacts. Je suis une fraction de seconde dans une vie de l'enfant. C'est qu'on voit tellement de groupes différents, d'enfants, de villes, d'écoles que c'est dur de s'attacher à un groupe et dire bon j'ai fait cela... et que ça donnerait quelque chose. Sur le plan humain, ça ne se voit pas aussi facilement que quelqu'un qui travaille dans une usine à fabriquer des chaises. À la fin de la journée, même s'il a remplacé un gars sur la ligne de montage, il va voir qu'il a fait tant de chaises. L'âme humaine c'est beaucoup plus complexe que ça. Être suppléante, ça ne donne pas assez de temps.

Les gens pensent que d'enseigner c'est facile. On est souvent en congé 2 mois par année, la semaine de relâche, les semaines de Noël. Ça, je trouve cela dévalorisant parce que si on a un conflit, c'est vraiment très important. On forme les êtres de l'avenir de la société, les personnes de demain qui vont devenir des docteurs, des avocats, des infirmières, des gens qui vont eux aussi à leur façon changer l'avenir. Je trouve que ce n'est pas assez reconnu. Je trouve qu'on n'investit pas assez en éducation.

Au niveau de vie personnelle, je trouve que même si on a fait un bacc. de quatre ans, beaucoup d'études, ça prend des années avant d'avoir un emploi régulier où tu peux dire : « Je me fais un budget puis je peux me lancer dans des dépenses ou des investissements comme une maison. » Quand tu ne sais jamais si tu travailles, c'est difficile de faire des plans d'avenir. C'est autant de l'inconnu sur le plan financier que sur le plan du travail. Tu ne sais pas ce qui peut t'arriver. Ça peut être stressant mais en même temps ça peut être très plaisant, très enrichissant parce que c'est toujours quelque chose de nouveau. Quand tu travailles avec des humains, bien il n'y a pas un groupe de pareil. Je trouve que la suppléance occasionnelle, c'est sûr que c'est difficile, mais moi je le vois comme un mal pour un bien. Tu vois tellement de situations différentes que quand tu arrives et que tu as un poste ou un contrat, ben là ça va mieux pour gérer tes affaires parce que tu as vécu de multiples événements, des groupes qui ont fait en sorte que tu as connu plusieurs expériences enrichissantes; qui sur le moment peuvent t'avoir parues difficiles, stressantes mais à la fin tu en ressorts grandi.

Je suis une personne qui aime beaucoup lire, je suis un rat de bibliothèque. J'aime m'acheter de nouveaux volumes puis pendant l'été c'est là que je me ressource, que j'ai plus le temps. Ce qui m'aide à me renouveler aussi c'est d'être assistante de recherche. Souvent, je vois les nouveaux projets, c'est quoi les tendances. J'ai à lire des textes, à les résumer, à écouter des verbatim d'enseignants qui parlent de sujets. Ça, ça vient me chercher. Ça me donne des ressources. Je suis une personne qui n'hésite pas à demander des conseils. Je me dis qu'une personne qui a l'expérience c'est une bible, une sorte de livre ouvert. Je vais demander à mes amis, aux profs qui m'entourent; ce qu'ils pensent et, on échange sur nos idées. Je trouve toujours que plus il y a de têtes, plus il y a d'idées. Alors, j'aime ça échanger avec mes amies suppléantes. Puis, ma meilleure amie vient de finir sa maîtrise. Elle suivait des cours et elle m'en parlait. On échangeait sur ce que c'était dans la vraie vie, qu'est ce qui se passe dans les écoles, quels sont les projets de recherche à l'université. J'aime écouter aussi les émissions comme Enjeux lorsqu'ils diffusent des reportages sur l'éducation. Présentement, j'ai la chance de pouvoir assister à des formations parce que j'ai un contrat à long terme. Au début de janvier, il y a eu une formation sur l'évaluation pour les suppléants occasionnels. Je trouvais ça bien que la Commission scolaire commence à nous former aussi parce que dans le fond, quand on arrive, souvent à la dernière minute, c'est nous qui a à faire l'évaluation ou à gérer des classes qui ont

des comportements difficiles parce que quand les enseignants partent en « burn-out » ce n'est souvent pas pour rien. Souvent, ce sont de petites jeunes suppléantes qui se ramassent dans ces classes-là. Je trouve que c'est alors une belle initiative de la part de mon employeur. Moi, je suis toujours partante pour une formation.

Moi, dès que j'ai commencé à remplacer, j'ai reçu une lettre me disant qu'il y avait une réunion syndicale pour les suppléants occasionnels. La première réunion, on pouvait adhérer en achetant une carte un (1) dollar. Moi, je trouve que c'est vraiment pas cher. Là, ils vont l'augmenter. Donc, je vais aux réunions, je m'informe de mes droits comme là, présentement, je pense à avoir un bébé donc j'ai appelé mon syndicat pour savoir ce qui est le plus avantageux. Est-ce que je suis mieux d'attendre d'avoir un contrat? Qu'est-ce qui arrive si je ne suis pas immunisée pour la 5^e maladie et que je n'ai pas de contrat à l'automne? Aurais-je un salaire pareil? Je ne suis pas une fille qui est gênée d'appeler ou de me renseigner. Quand j'étais plus jeune c'était le cas, je manquais de confiance en moi mais aujourd'hui je me dis que si je ne pose pas mes questions ce n'est pas les autres qui vont le faire à ma place. Donc, je préfère y aller. Ce que j'aime aussi utiliser pour m'appuyer, répondre à mes questions, ce sont mes amies qui ont commencé à faire de la suppléance avant moi. Elles ont passé au travers des étapes avant moi. Je les appelle puis souvent elles peuvent m'aider et me donne des contacts. Je pense aussi que le fait de parler aux enseignants, de ne pas rester dans son petit coin ou dans la classe quand je vais faire de la suppléance; de créer des contacts, c'est toujours utile.

J'ai déjà vu un site Internet pour les suppléantes avec des activités de dépannage. Dans le temps où j'étais à l'université, il y avait des filles qui avaient monté comme projet un livre « Au secours la suppléance! ». Ça donnait des trucs. Je m'étais acheté aussi un petit livre qui parlait de comment se débrouiller, des choses à faire et à ne pas faire. J'essaie de m'informer le plus possible.

[À la sortie de ma formation], je pense que j'étais naïve. Je pensais que c'était comme enseigner, comme si j'avais ma classe normale. Je ne pensais pas que j'aurais autant de discipline à faire, jouer à la police. Parfois, avec certains groupes, c'est ce qui est difficile pour le morale, c'est que c'est plus de discipline que de l'enseignement. Moi, je sors d'une suppléance comme ça; je me sens mal à l'aise parce que je n'ai pas pu faire passer la matière. Là, je suis déçue. Je me

dis : « Serais-je rappelée? » Puis à force d'en faire, tu te rends compte que les profs, ils connaissent leur groupe puis ils savent qu'est-ce que ça risque de faire avec une suppléante. Je me dis toujours c'est de faire son possible, si j'ai tout fait ce que je pouvais faire, tous les trucs, ben à un moment donné, on n'a pas le choix d'accepter que c'est la faute du groupe. L'important c'est que les murs tiennent.

À part la didactique, l'université ne nous outille pas beaucoup de trucs ni de moyens précis pour faire face à des situations problématiques difficiles. On est laissé à nous-mêmes. C'est l'improvisation, c'est notre capacité d'adaptation qui va faire qu'on va survivre mieux à la suppléance parce que ce n'est pas évident. Je me rappelle qu'au bacc. on a eu un cours sur les difficultés comportementales. On voyait le syndrome d'Asperger, Gilles de la Tourette, etc. mais on n'avait pas de cours avec un enseignant qui avait de l'expérience pratique pour nous dire quand il arrive ça, tu fais ça, et quand il arrive ça, tu fais ça. Je pense que j'ai beaucoup plus appris dans mes stages. Je préférerais être jumelée avec un enseignant compatible avec ma personnalité pour apprendre. Je pense qu'on apprend beaucoup d'une personne qui pratique déjà.

Avec mes copines à l'université, on en discutait souvent le midi. On trouvait [que notre formation ne nous offrait] pas de moyens concrets, précis. Comme j'avais commencé la suppléance, ça arrivait souvent que je demandais à mes professeurs des questions. Bien souvent, j'avais l'impression de les piéger parce qu'ils n'étaient pas capable de me répondre. Ils disaient aux autres étudiants : « Qu'est-ce que vous auriez fait à sa place ? » Comme on n'avait pas beaucoup plus d'expériences les unes que les autres, ça ne donnait pas grand chose. Je pense que c'est grâce à un réseau de contacts qu'on peut réussir à s'en sortir, avec des amies dans le milieu, avec d'autres collègues enseignants mais notre bacc., non. Il n'y a pas grand chose qui nous aide là-dedans. Ça nous aurait pris des cours en adaptation scolaire.

Il y a tellement de situations imprévues. Parce que tu vas en suppléance, tu arrives à l'école et ensuite tu es laissé à toi-même, tu ne sais pas ce qui va arriver. C'est l'inconnu. C'est ce qui fait que dans le fond, je me demande si l'université pourrait faire quelque chose à part de faire en sorte d'inviter des suppléants, suppléantes raconter leurs expériences et leur vécu réel. Cependant, chaque personne qui enseigne est différente, alors ça ne veut pas dire qu'une solution va plaire plus à l'une qu'à l'autre. Chaque enfant avec qui tu intervies est différent aussi. Donc,

c'est vraiment la rapidité que tu as de réfléchir et d'appliquer des solutions. En plus, en faisant des essais et des erreurs, tu te donnes des balises. Avec le temps, tu te rends compte que tu es mieux de ne pas poser tels gestes quand un enfant est en crise ou autre chose. Même dans les livres que j'ai achetés, ils ont une vingtaine de pages, je n'ai pas réussi à aller chercher quelque chose qui allait me rassurer et me dire qu'en entrant dans une école, il n'y a aucun problème. Je suis prête à tout, tout peut arriver et je saurai pallier aux problèmes. Non, on ne peut pas. Un jeune comptable ou un jeune avocat ne sera pas laissé à lui-même, il sera jumelé à un senior. Nous, on est isolé, il faut apprendre sur le tas ...

Puis toi en tant que suppléante, tu essaies de mettre des balises. C'est là que tu peux avoir des crises et des situations imprévisibles qui font en sorte que tu vas avoir des cas problèmes à régler beaucoup plus qu'une enseignante qui elle, les a chaque jour, où ils établissent une relation de confiance. L'enfant peut plus connaître ses limites que lorsqu'il est en relation avec un suppléant une journée de temps en temps.

Les obstacles c'est que la suppléance c'est comme une boîte à surprises; tu ne sais jamais à quoi t'attendre le matin. J'ai des expériences très difficiles mais des privilèges ... ça dépend des écoles. Il y a des écoles où c'est la direction qui décide [du choix des suppléants] et d'autres écoles où c'est les enseignants qui t'appellent. Donc, moi je pense que c'est en travaillant et par le travail que tu fais, par ta personnalité, ta façon de te présenter que tu gagnes. Moi, personnellement, je sais qu'il y en a [des suppléants] que leur belle-mère est secrétaire dans une école ou qui ont des parents d'impliqués mais moi, non. Mes contacts étaient partis. Je pense vraiment que c'est en travaillant et de bouche à oreille que ça se passe.

Là présentement, mon conjoint travaille à 60 minutes d'ici. On a pris une maison entre nos deux employeurs pour que je ne perde pas mes contacts avec la Commission scolaire. Ça me prend 20 minutes à peu près pour venir travailler en ville. C'est certain que ça m'a coupé un peu de suppléance parce qu'il y en a qui pense que c'est à l'autre bout du monde et que je ne serais jamais à temps. Mais j'arrive bien souvent la première ou en même temps que les enseignantes. À force de me voir dans les écoles. Ils savent que je suis une fille à l'heure.

Ce qui est difficile aussi c'est de ne pas savoir ce qui va nous arriver le matin; d'attendre le téléphone. C'est une situation qui n'est pas évidente. Je ne m'éloignais pas trop de la maison pour ne pas manquer des appels pour de la suppléance. Pendant les mois creux en suppléance, je m'occupe du ménage dans la maison, de mes chiens, je lis des livres. Bref, je suis une fille assez tranquille.

Aussi, les principaux obstacles que je peux identifier sont au niveau financier mais moi je suis chanceuse, j'ai un conjoint. Donc, s'il y a une semaine où je n'ai pas assez travaillé, mon conjoint peut m'aider, me prêter un peu d'argent. Des fois, ce sont mes parents qui m'en ont passé. Je finis toujours par les rembourser; ils me font confiance. C'est sûr qu'au début de l'année scolaire, c'est très difficile pour la suppléance occasionnelle parce que les enseignants arrivent de leur congé estival et ceux qui tombent malades sont remplacés par ceux [les enseignants] qui sont encore sur la liste de priorité [d'emploi par discipline d'enseignement, selon une entente locale].

Des fois, il y a des écoles où tu arrives dans la salle des enseignants puis le silence se fait. Ils te regardent, tu t'assois, tu leur dis bonjour, ils te répondent puis ils continuent à se parler chacun de leur côté et tu essaies de t'intégrer mais ils ne t'intègrent pas dans la conversation. À ce moment-là quand je vois que c'est un milieu plus froid, je préfère aller seule dans ma classe et travailler. C'est sûr qu'il y a des écoles aussi où les gens nous apprécient plus ou moins et souvent on retourne toujours dans les mêmes milieux. Moi, je me rends compte que dans des écoles comme ça, ça m'intéresse moins de travailler et je suis chanceuse parce que les deux écoles où je vais le plus souvent c'est une belle équipe-école; les gens s'entraident beaucoup, ils se parlent, il n'y a pas de snobisme et je trouve ça très bien. Ça va avec mes valeurs personnelles. Je ne serais pas capable, bien ... je le ferais si par exemple la Commission scolaire me plaçait dans une école avec un contrat, je n'aurais pas le choix. Mais si je pouvais choisir mon école, j'irais plus dans un milieu comme ça. Je préfère, même si ce sont des milieux où les enfants ont plus de difficultés, plus de troubles de comportements, je préfère travailler dans une école comme ça avec une belle gang que dans une école où c'est un milieu aisé, favorisé, pas trop de troubles de comportements mais que les gens ne se parlent pas ou parlent toujours l'un contre l'autre et dénigrent les projets que les autres font, par jalousie ou parce qu'eux ne se sentent pas capables de monter des belles activités. *À mettre dans perceptions ou à enlever à cause de jugement personnel.*

Moi et mon conjoint, on a notre maison ça va faire 2 ans bientôt. On parle d'avoir des enfants, moi j'attendais d'avoir mes 1200 heures parce que dans la commission scolaire ici, il faut avoir 1200 heures pour avoir le droit d'être sur la liste de choix de contrats au début de l'année [liste prioritaire]. Une journée donne 4 heures, même si tu en fais plus, ça prend beaucoup de temps à l'avoir. Moi je l'ai eu début février [2007], je suis fière de ça. Grâce à mon contrat que j'ai présentement jusqu'à la fin de juin, je devrais approcher le 1600 heures d'ici la fin de l'année. À 1600 heures, on a le droit d'avoir un poste. C'est certain que je ne l'aurai pas parce que je dois être à peu près x^e sur la liste. Mais au moins, je sais que je ne peux pas me faire déloger. J'ai mon numéro, je ne sais pas exactement lequel mais je sais que je peux partir en congé de maternité sans craindre de me faire déloger. Donc, peut-être fin juin ou pendant l'été, je pourrais essayer d'avoir un enfant.

[De la manière que fonctionne la reconnaissance de temps travaillé] à la Commission scolaire d'ici, c'est que si tu enseignes 60 minutes et moins - je sais qu'il y a eu une augmentation de salaire mais si on prend les anciens chiffres - c'est environ 35 \$. Après, de 60 minutes à 120, c'est 84 ou 85 \$, de 121 à 210 minutes, c'est 117 \$, et de 211 minutes et plus c'est 168 \$ à peu près, sauf que tes périodes libres ne comptent pas pour des minutes puisque tu n'es pas en présence d'élèves. Tes surveillances comptent, sauf que si tu as une journée pleine avec de la surveillance le matin à l'entrée, à la récréation le matin, la récréation de l'après-midi, plus à la sortie des autobus et que tu dépasses ton 211 minutes; que tu dépasses par exemple 4 heures d'enseignement, tu n'es pas payée plus. Dès que ça tombe à 4 heures, c'est comme une limite et en plus, c'est que ça ne compte pas pour tes heures. Si j'enseigne 5 heures, pour pouvoir accéder à la liste qui accumule les heures, ils n'écriront pas plus que 4 heures sur la feuille. Donc, ça n'avance vraiment pas vite.

Il y a beaucoup d'enseignants que ça déprime, que ça décourage. Je connais un jeune enseignant qui lui a quitté. Il s'en est allé agent d'assurances parce qu'il ne pouvait pas avoir assez de stabilité financière pour pouvoir faire des projets, pouvoir arriver financièrement et ne pas toujours être pris à calculer et à vivre modestement, donc pour lui c'était trop un grand stress. Souvent, il faut avoir un petit « à coté », un ou peut-être même deux ou trois emplois pour pouvoir arriver. Moi, j'ai des dettes d'études que je rembourse présentement; j'en ai pour un peu

moins de 10 ans. Moi ce que j'ai fait, c'est que j'ai eu la chance de continuer à être assistante de recherches pour divers professeurs, ça m'a permis d'arriver. Et comme j'avais un bon réseau de contacts, j'ai quand même fait beaucoup de suppléance et ça m'a permis d'avoir accès au chômage. Par exemple, en septembre, la suppléance est à son point mort. Il arrive très souvent d'avoir des semaines sans aucune suppléance, ou si on est chanceuse, d'avoir une journée par semaine. Au mois d'octobre, on peut compter une moyenne de 2 jours semaine environ. Ça peut être moins. Novembre: les profs commencent à être fatigués et il y a les bulletins; donc environ 3 jours semaine. Décembre, je compte environ de 3 à 5 jours semaine. En janvier, au début du mois, il y a des profs qui ne sont pas de retour de voyage. Si on est chanceuse on peut travailler presque trois à quatre jours la première semaine. Sinon, on retombe à 1 ou 2 jours semaine. Février, environ 2 à 3 jours semaine. Mars on peut compter 3 jours semaine et il y a les profs qui partent dans le sud alors on a la possibilité d'avoir des semaines pleines. Avril, à peu près 3 à 4 jours semaine et enfin, mai et juin ou on travaille 4 à 5 jours semaine.

Donc, quand j'ai des semaines où j'enseigne seulement une journée parce qu'au début septembre les profs sont en forme - ils ne prennent pas beaucoup de congés - le chômage vient compléter et je suis capable d'arriver. Mais c'est sûr que si j'étais du type dépensière, qui veut toujours avoir une belle garde-robe, la voiture neuve, et la maison; ce n'est pas le métier pour ça. C'est vraiment un métier où quand tu commences, tu dois faire des sacrifices.

Ça va être difficile aussi parce que c'est long avant d'avoir un poste. Ça prend à peu près 10 ans. Donc, il y a beaucoup d'enseignants qui se lassent, qui se dirigent vers un autre métier pour avoir quelque chose de plus stable. Pour être capable de planifier leur avenir, leurs projets comme s'acheter une maison, faire des enfants. Ce n'est pas évident. Ce n'est pas comme quelqu'un qui étudie pour être comptable ou une technique précise. Dès qu'il sort, il y a une multitude de compagnies qui s'offrent à lui. Et une fois qu'il rentre, il va cheminer. Un enseignant, c'est très, très long avant qu'il puisse dire : « Là, je suis là pour un petit bout de temps » et, de souffler un peu.

Il me resterait 6 ou 7 ans de précarité ou peut-être même plus que ça parce que je suis entrée sur la liste cette année pour les contrats. Je vais être 100^x^{ème} ou 100^{xy}^{ème} sur la liste donc avant que tout ce monde-là se libère ça va prendre du temps. Il y a un homme que je connais qui

lui a décidé d'abandonner parce qu'il a vécu trop de difficultés dans une classe. Parce que ce qui reste pour nous les suppléants occasionnels ce sont souvent les classes où les enseignants vont faire des « burn-out », des dépressions. Ce sont des classes difficiles. Entendre crier, pas être capable d'enseigner, se faire traiter de noms, ça vient que ça démoralise. C'est surtout que nos conjoints, conjointes ne comprennent pas ce qu'on vit. Ils pensent à nos semaines de congés et que les classes se terminent tôt mais ils ne voient pas toute la pression psychologique et la fatigue que ça peut entraîner de gérer des cas d'enfants difficiles. Souvent ça peut faire mal au cœur de voir des enfants qui vivent des abus physiques, psychologiques. Même si on veut les aider à la longue, à force de vivre des problèmes avec des enfants ça peut en faire décrocher quelques uns. C'est ce qui est arrivé à l'homme que je connais. C'est dommage parce qu'il était excellent. On perd beaucoup de monde parce qu'on n'est pas suffisamment outillé. Dans le fond, on a à faire aux classes les plus difficiles et on est les enseignants les moins expérimentés. Alors quand on regarde cela, du point de vue des suppléants occasionnels on aimerait bien que ce soit les plus vieux qui aient ces classes-là. Mais si je me mets à la place de ceux qui ont plus d'expériences, je comprends qu'ils ont fait leur temps et qu'ils méritent des belles classes. (rires)