

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LES CONDITIONS D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES
DIPLOMÉS EN ÉDUCATION SELON LE TYPE DE RÉGION DU QUÉBEC**

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

GENEVIÈVE ASPIROS

DÉCEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

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

À ma mère ...

REMERCIEMENTS

Ouf! Que d'émotions! Voilà les premiers mots qui me viennent en tête en pensant au cheminement parcouru lors de la rédaction de ce mémoire. Près de quatre années de travail dans un contexte qui est loin d'avoir été idéal. En effet, il s'en est passé des événements lors de cette période : emploi à temps plein à la commission scolaire, décès de ma mère, grossesse et venue de mon adorable Zachary! Je peux donc affirmer qu'il a été très ardu pour moi de mener à bon port ce projet! Je n'aurais jamais pu y parvenir sans l'aide de plusieurs personnes que j'aime énormément. C'est pourquoi je tiens particulièrement à les remercier pour leur support tout au long de ce processus.

Tout d'abord, merci à mon copain Jean-François pour sa compréhension et les grandes soirées qu'il a passées seul pour me permettre de travailler. Merci également à mon petit bonhomme pour sa grande capacité d'adaptation lorsque maman n'était pas là. Je ne peux passer sous silence la grande disponibilité de mes beaux-parents auprès de mon garçon lors de mes nombreuses absences. Merci beaucoup à vous deux. Je tiens aussi à remercier mon père pour son support et sa présence inconditionnelle tant appréciée.

Un merci spécial à ma compagne de travail Patricia Boucher avec qui j'ai passé des soirées et des fins de semaine mémorables. Sa complicité, son énergie positive et son écoute active ont été des éléments motivateurs incomparables.

Mille mercis à mon directeur de mémoire, Frédéric Deschenaux, pour son accompagnement tout à fait exceptionnel. Sa grande disponibilité, ses

encouragements et sa compréhension ont permis le dépôt de ce mémoire. Je n'aurais jamais pu y parvenir sans sa présence. Sincèrement merci.

Enfin, merci à ma mère d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir inculqué que dans la vie, rien n'est impossible.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
RÉSUMÉ.....	X
INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE	
LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 BREF HISTORIQUE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE.....	5
1.2 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT	8
1.2.1 Les débuts dans l'enseignement	9
1.2.2 Programmes d'accompagnement des novices	11
1.3 CONDITIONS D'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT	12
1.3.1 Le personnel enseignant.....	13
1.3.2 Le placement des diplômés.....	14
1.3.3 Salaire moyen des diplômés	16
1.3.4 Taux de chômage des diplômés.....	17
1.4 PROFILS RÉGIONAUX	19
1.5 PROFILS SCOLAIRES	24
1.6 CONVENTION COLLECTIVE DES ENSEIGNANTS.....	28
1.7 INSERTION PROFESSIONNELLE DES NÉODIPLÔMÉS SUR LE TERRITOIRE QUÉBÉCOIS.....	29
1.8 QUESTION DE RECHERCHE	31
1.9 OBJECTIFS DE RECHERCHE	32
DEUXIÈME CHAPITRE	
LE CADRE CONCEPTUEL.....	33
2.1 L'INSERTION PROFESSIONNELLE	33
2.1.1 Paradigme fonctionnaliste.....	35
2.1.2 Paradigme humaniste.....	39
2.1.3 Paradigme phénoménologique.....	40
2.1.4 Paradigme structuraliste.....	41
2.2 CONCEPTS ISSUS DU PARADIGME STRUCTURALISTE	43
2.2.1 Champ et habitus	43
2.2.2 Espace professionnel.....	47
2.2.3 Pouvoir du diplôme.....	49

TROISIÈME CHAPITRE	
LA MÉTHODOLOGIE	53
3.1 LA RECHERCHE QUANTITATIVE	53
3.1.1 Étapes de la démarche scientifique de recherche quantitative.....	54
3.2 OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES : LE SONDAGE	56
3.2.1 L'échantillon.....	57
3.2.2 Technique des quotas.....	57
3.2.3 Techniques probabilistes.....	58
3.2.4 Modes d'administration	58
3.2.5 Le sondage du GRMJ	59
3.3 ANALYSE SECONDAIRE DE DONNÉES	61
3.4 ÉCHANTILLON UTILISÉ	63
3.5 LIMITES DE LA RECHERCHE	64
3.6 ASPECTS ÉTHIQUES	64
QUATRIÈME CHAPITRE	
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	65
4.1 CONDITIONS OBJECTIVES D'INSERTION PROFESSIONNELLE	65
4.1.1 Caractéristiques des répondants et répondantes diplômés en éducation	66
4.1.2 Évaluation de la situation actuelle sur le marché de l'emploi	67
4.1.3 Évaluation de la situation financière des diplômés en éducation	71
4.2 ÉVALUATION SUBJECTIVE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE	74
4.2.1 Perception de leur avenir personnel et de la société	75
4.2.2 Caractéristiques importantes du travail.....	76
4.2.3 Premières expériences sur le marché du travail.....	80
4.3 Comparaison avec l'ensemble des diplômés universitaires.....	87
4.4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	90
CINQUIÈME CHAPITRE	
LA DISCUSSION	93
5.1 STRUCTURATION DES ESPACES PROFESSIONNELS	93
5.2 CONDITIONS PRÉCAIRES MAIS SATISFACTION ÉLEVÉE? RÉSULTAT D'UN AJUSTEMENT DE L'HABITUS.	97
CONCLUSION	102
APPENDICES	

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Les grands paradigmes de la sociologie	35
2	Étapes d'une démarche scientifique de recherche quantitative	54

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Personnel enseignant des commissions scolaires	13
2	Statut d'emploi du personnel enseignant des commissions scolaires	14
3	Taux d'emploi à temps plein des diplômés	15
4	Salaire moyen par semaine des diplômés (\$ courants)	16
5	Salaire moyen par semaine des diplômés (\$ constants)	17
6	Taux de chômage des diplômés	18
7	Profils régionaux des trois types de région du Québec	23
8	Profils scolaires des trois types de région du Québec	25
9	Coût moyen par élève des dépenses retenues par les commissions scolaires des trois types de région du Québec de 1999 à 2006 (en dollars)	26
10	Nombre d'élèves par enseignant des trois types de région du Québec	27
11	Statut d'emploi des diplômés universitaires au cours de la dernière année selon le type de résidence actuelle	30
12	Correspondance travail-études des diplômés universitaires selon le type de résidence actuelle	30
13	Genre des diplômés en éducation selon le type de résidence actuelle	66
14	Âge des diplômés en éducation selon le type de région de résidence actuelle	66
15	Niveau de scolarité selon le type de région de résidence actuelle	67

16	Occupation principale selon le type de région de résidence actuelle	68
17	Correspondance travail-études des diplômés en éducation selon le type de région de résidence actuelle	68
18	Catégorie socioprofessionnelle d'emploi selon le type de région de résidence actuelle	70
19	Statut d'emploi selon le type de région de résidence actuelle	70
20	Revenu annuel selon le type de région de résidence actuelle	71
21	Provenance des revenus selon le type de région de résidence actuelle	72
22	Deuxième source de revenu selon le type de région de résidence actuelle	74
23	Taux de réponses favorables (« tout à fait » et « plutôt » en accord) concernant l'avenir personnel et celui de la société selon le type de région de résidence actuelle	76
24	Taux de réponses (« assez » et « beaucoup » en accord) aux caractéristiques du travail selon le type de région de résidence actuelle	80
25	Taux de réponses (« beaucoup » et « plutôt » en accord) aux énoncés touchant la situation en emploi selon le type de région de résidence actuelle	84
26	Évaluation de la situation financière selon le type de région de résidence actuelle	85
27	Perception de la situation financière future selon le type de région de résidence actuelle	86
28	Taux de réponses (« beaucoup » et « plutôt » en accord) des diplômés universitaires aux énoncés touchants la situation en emploi selon le type de région de résidence actuelle	89

RÉSUMÉ

Le marché du travail s'est modifié au cours des dernières années ce qui affecte grandement les conditions d'insertion professionnelle des diplômés en éducation. Les emplois permanents à temps plein sont de plus en plus rares pour laisser place aux postes non permanents, à temps partiel et d'appoint. Malgré des conditions de plus en plus précaires, on remarque une satisfaction élevée chez les diplômés en éducation, mais aussi chez les diplômés des autres domaines universitaires, de leur situation sur le marché du travail. Les conditions d'insertion professionnelle des enseignants sont étudiées au regard des trois types de région du Québec afin d'en faire ressortir les similitudes et les différences. Les résultats de cette recherche, issus d'une analyse secondaire de données portant sur plus de 300 enseignants au Québec, laissent entrevoir que la structuration du marché de l'emploi en espaces professionnels influence les conditions d'insertion professionnelle selon les régions. De plus, le discours véhiculé au sein de ces espaces professionnels oriente les diplômés à prendre sur leurs épaules le poids de leur insertion sans tenir compte de l'ouverture du marché de l'emploi.

RÉSUMÉ

Le marché du travail s'est modifié au cours des dernières années ce qui affecte grandement les conditions d'insertion professionnelle des diplômés en éducation. Les emplois permanents à temps plein sont de plus en plus rares pour laisser place aux postes non permanents, à temps partiel et d'appoint. Malgré des conditions de plus en plus précaires, on remarque une satisfaction élevée chez les diplômés en éducation, mais aussi chez les diplômés des autres domaines universitaires, de leur situation sur le marché du travail. Les conditions d'insertion professionnelle des enseignants sont étudiées au regard des trois types de région du Québec afin d'en faire ressortir les similitudes et les différences. Les résultats de cette recherche, issus d'une analyse secondaire de données portant sur plus de 300 enseignants au Québec, laissent entrevoir que la structuration du marché de l'emploi en espaces professionnels influence les conditions d'insertion professionnelle selon les régions. De plus, le discours véhiculé au sein de ces espaces professionnels oriente les diplômés à prendre sur leurs épaules le poids de leur insertion sans tenir compte de l'ouverture du marché de l'emploi.

INTRODUCTION

Cette recherche porte sur les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants lors de leurs débuts dans le métier. Cet aspect de l'insertion professionnelle est rarement abordé par les chercheurs en éducation. Pourtant, les données laissent entrevoir une réalité peu reluisante. Le premier chapitre énonce la problématique à l'origine de cette étude concernant l'insertion professionnelle des néodiplômés en éducation. Les difficultés rencontrées lors des premières années de carrière ainsi que la dégradation des conditions d'insertion professionnelle sont présentées. Mais est-ce la même situation partout sur le territoire québécois? Comme il est avancé que les structures régionales peuvent influencer les conditions d'insertion des jeunes enseignants, les profils régionaux et scolaires des trois types de région du Québec sont expliqués. Ce premier chapitre se termine par la question qui guide cette recherche : « Les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants sont-elles semblables dans les régions périphériques, intermédiaires et métropolitaines ? ». Les objectifs visés sont par la suite énoncés.

Le second chapitre est consacré au cadre conceptuel à l'intérieur duquel les concepts servant de lignes directrices à l'interprétation des résultats sont définis. L'insertion professionnelle est exposée sous différents aspects selon les postulats de quatre principaux paradigmes : fonctionnaliste, humaniste, phénoménologique et structuraliste. Les concepts de champ, habitus, espace professionnel et pouvoir du diplôme sont également expliqués.

Le troisième chapitre présente la méthodologie quantitative privilégiée : le sondage. Dans le cadre de cette étude, une analyse secondaire des données issues du sondage du groupe de recherche sur la migration des jeunes est effectuée. Un nouvel

échantillon a été constitué regroupant les 316 répondants qui ont affirmé avoir terminé leurs études en enseignement, lesquels sont partagés à peu près également selon les trois types de région du Québec.

Le quatrième chapitre fait état des résultats issus des données recueillies. Ces derniers sont présentés en trois catégories. Une présentation des résultats objectifs est tout d'abord réalisée incluant le genre, l'âge et le niveau de scolarité des répondants. L'évaluation de la situation actuelle sur le marché de l'emploi et de la situation financière est également décrite. La seconde catégorie fait référence à l'évaluation subjective des conditions d'insertion professionnelle, principalement reliée à la perception des diplômés en éducation de leur avenir personnel et de la société, aux caractéristiques importantes du travail pour ces derniers ainsi qu'à leurs premières expériences sur le marché de l'emploi. La dernière section compare les résultats des jeunes enseignants avec ceux de l'ensemble des diplômés universitaires.

Le cinquième chapitre permet de faire une discussion autour des faits saillants issus des résultats de la recherche. Un des principaux constats est que les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants diffèrent selon le type de région du Québec. La segmentation du marché de l'emploi en espaces professionnels pourrait expliquer ces disparités. Le discours dominant au sein des divers espaces professionnels qui véhicule l'idée que l'insertion professionnelle est le fruit des capacités individuelles plutôt que du marché de l'emploi est probablement à l'origine du second constat de cette étude. Les résultats démontrent en effet que l'ensemble des diplômés universitaires, y compris les enseignants, ont des conditions d'insertion professionnelle précaires mais, paradoxalement, ils semblent grandement satisfaits de ces dernières.

Finalement, cette recherche se termine par une conclusion qui vient lier tous les éléments permettant de répondre à l'interrogation de départ.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

La recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants est actuellement une des thématiques prioritaires des chercheurs en éducation (Akkari et Tardif, 2005). Le marché du travail s'étant précarisé au fil des ans, plusieurs domaines d'emploi sont touchés, dont celui de l'enseignement qui connaît une précarisation de l'emploi depuis plus de 20 ans (Gingras et Mukamurera, 2008).

Ce premier chapitre met tout d'abord en lumière les changements qui se sont produits au sein de la profession enseignante au cours des dernières années dans le but de bien comprendre l'historique de cette profession. Par la suite, la première section de la problématique fait ressortir les difficultés d'insertion professionnelle des enseignants lors de leurs débuts dans la carrière. La littérature scientifique laisse entrevoir les problèmes reliés principalement à la classe et s'attarde aux programmes d'aide qui sont offerts aux novices. De plus, des données issues de l'institut de la statistique du Québec permettent de faire le point sur les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants en les comparant avec celles de l'ensemble des diplômés universitaires.

Ces données statistiques représentent tous les enseignants du Québec. Toutefois, le Québec n'étant pas homogène, il peut y avoir des disparités selon la région de la province. La seconde partie de ce chapitre est donc consacrée à la description des profils régionaux des différentes régions du Québec afin de faire ressortir les distinctions et les similitudes. Comme les enseignants sont au cœur de cette recherche, une description des profils scolaires est proposée pour mettre en lumière les différences entre les commissions scolaires selon les régions du Québec.

Le questionnement sur les disparités d'insertion selon les régions du Québec est bien fondé puisqu'une étude a déjà été réalisée par Deschenaux et Aspiros (2006) sur ce sujet. En effet, cette recherche intitulée « L'insertion professionnelle et la mobilité géographique des néodiplômés et des étudiants universitaires en région » démontre des conditions d'insertion professionnelle différentes selon le type de région du Québec. Tous ces éléments réunis justifient le questionnement de cette recherche concernant les conditions d'insertion professionnelle des enseignants selon le type de régions du Québec.

1.1 Bref historique de la profession enseignante

Au cours des dernières décennies, de grands changements se sont produits en ce qui a trait à l'éducation au Québec. L'enseignement étant considéré comme un domaine ambigu et incertain (CSE, 2004), plusieurs réformes ont été mises en place afin de préparer les futurs enseignants à ce métier complexe (Mukamurera, 2005). À travers les époques, la formation des maîtres a grandement évolué, passant du maître artisan à un maître professionnel (MEQ, 2001). En effet, un projet de professionnalisation s'est mis en place au fil des ans dans le but de rehausser la profession et de mieux préparer les enseignants à faire face à leur réalité. Voici un aperçu de l'historique de la profession enseignante.

Avant le XVIIe siècle, en Europe, l'éducation ne se faisait pas de façon formelle en milieu scolaire. Le public était plutôt restreint et quiconque pouvait s'improviser enseignant puisque la connaissance de la matière était le seul pré-requis à l'enseignement. C'était l'époque du maître improvisé.

À partir du XVII^e siècle, les groupes étant plus nombreux qu'auparavant, il a fallu revoir les méthodes d'enseignement. Les enseignants ont donc mis en place une pédagogie basée sur une vision ordonnée du monde où ces derniers avaient « le contrôle du temps, de l'espace, des déplacements, de la posture, etc.. » (MEQ, 2001, p.20) À cette époque, on reconnaît que les savoirs s'apprennent et se transmettent : c'est le début de la formation initiale des maîtres. Une pédagogie traditionnelle s'est installée, jumelant un maître avec un apprenti.

Par la suite, la pédagogie nouvelle a fait son entrée dans le monde de l'éducation. Cette dernière était centrée sur la science et sur l'enfant. En Europe, la pédagogie était devenue la science de l'éducation et par conséquent, le pédagogue était devenu un scientifique. Au Québec, c'est dans les années 1960 que les facultés des sciences de l'éducation ont été fondées. Le rapport Parent a été le premier véritable déclenchement de la professionnalisation enseignante (Mukamurera, 2005; Gauthier et Mellouki, 2005, CSE, 2004). Ce dernier a eu pour effet d'abolir les écoles normales pour confier la formation des maîtres aux institutions universitaires. Ce changement a permis de modifier la façon de concevoir la formation des maîtres. Il a eu pour effet de centrer la formation sur l'enfant, ses façons d'apprendre et sur l'apprentissage actif plutôt que de restreindre l'enseignement aux programmes qui étaient dispensés dans les écoles. Il n'était plus question de former un maître qui exécute de façon aveugle des méthodes statiques (Gauthier et Mellouki, 2005), mais bien de préparer les futurs enseignants afin qu'ils puissent répondre aux exigences de leur métier de plus en plus complexe (Mukamurera, 2005).

La professionnalisation enseignante s'est davantage concrétisée avec la réforme de la formation des maîtres de 1992 (Mukamurera, 2005; Gauthier et Mellouki, 2005). Plusieurs changements majeurs ont été mis en place à cette époque

au niveau de la formation à l'enseignement. En effet, dans le but d'être cohérent avec le projet de professionnalisation et de mieux préparer le maître à sa tâche complexe, le programme de formation a été modifié pour se baser sur 12 compétences professionnelles. Ce changement implique « un niveau d'abstraction plus élevé que celui qui consiste à énumérer des dizaines de comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser » (MEQ, 2001, p.49). Le nouveau programme se base sur quatre catégories de compétences : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire ainsi que l'identité professionnelle. Le changement majeur amené par les compétences est que ces dernières se développent en contexte réel et non pas en contexte contrôlé ou artificiel. Dans cette optique, l'introduction de stages a été mise en place dans le but de mieux faire connaître la réalité enseignante aux étudiants. Le temps consacré à la formation initiale a également été augmenté, passant de 3 à 4 années d'études.

La réforme de 1992 devait orienter la professionnalisation enseignante en trois volets : la formation initiale, l'insertion professionnelle encadrée et la formation continue (COFPE, 2002). Toutefois, il est possible de constater que les efforts ont été uniquement orientés vers la formation initiale et que les deux autres volets ont été mis de côté (Mukamurera, 2005).

Comme le démontre l'historique précédent, la profession enseignante a grandement évolué au cours des dernières années. Malgré les changements effectués dans l'optique de mieux préparer les enseignants à leur future réalité, l'insertion dans le métier est plutôt difficile pour les jeunes enseignants. Mais en quoi consiste cette insertion? Les prochains paragraphes sont consacrés aux différentes définitions que les chercheurs ont proposées de l'insertion professionnelle en enseignement.

1.2 Insertion professionnelle en enseignement

Mukamurera (2005) a défini l'insertion professionnelle des enseignants selon trois aspects complémentaires. Tout d'abord, l'insertion se fait dans la sphère de l'emploi et du travail ce qui englobe l'accès aux emplois, les conditions de travail et les parcours professionnels. Un autre aspect de l'insertion est celui sur le plan institutionnel qui réfère à l'intégration dans le milieu et la maîtrise de la culture organisationnelle. Le dernier aspect de l'insertion professionnelle concerne le rôle occupationnel où l'enseignant s'adapte et développe des compétences face à la matière à enseigner et aux groupes d'élèves.

Selon Gervais (1999), l'insertion professionnelle est « un concept dynamique et non un moment neutre à la frontière de la formation et de l'emploi » (p.13). Cette période est en quelque sorte la suite de la formation initiale et le début de la formation continue. Selon cette auteure, l'insertion professionnelle devrait permettre de traverser trois frontières. La première est la frontière fonctionnelle qui permet de se centrer sur l'efficacité dans le travail. La seconde est la frontière inclusive qui fait référence à l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe. Cette frontière rejoint l'aspect institutionnel défini par Mukamurera (2005). La dernière frontière est appelée hiérarchique et touche à la reconnaissance sociale.

Le COFPE (2002) considère l'insertion professionnelle comme étant un processus qui débute avec l'entrée dans la profession et qui vise un développement de compétences. Ce cheminement étant tributaire de l'acquisition d'habiletés tant au niveau disciplinaire, didactique que pédagogique, on ne peut déterminer la fin de la phase d'insertion professionnelle. Dans cette optique, la permanence ne correspond

pas nécessairement à la fin de la période d'insertion. Selon le COFPE (2002), le processus d'insertion professionnelle se déroule sur deux plans. L'enseignant doit tout d'abord s'intégrer sur le plan institutionnel où il assimile les valeurs du milieu. Il doit également développer des savoirs et compétences reliés à la matière et aux groupes d'élèves.

L'insertion professionnelle peut être abordée de différentes façons selon les auteurs mais la majorité d'entre eux s'entendent pour dire que cette dernière est une étape difficile pour les jeunes enseignants. En effet, les données révèlent que près de 20% des enseignants désertent la profession au cours des cinq premières années de carrière (Mukamurera, 2004). La majorité des chercheurs qui se sont penchées sur la question ont orienté leurs études vers les difficultés rencontrées en classe et sur les moyens à mettre en place pour accompagner les jeunes enseignants afin de les aider à persévérer dans le métier. La prochaine section fait état de ces recherches en ce qui concerne les débuts dans le métier d'enseignant ainsi que des programmes d'accompagnement offerts aux novices.

1.2.1 Les débuts dans l'enseignement

Les récits des nouveaux enseignants laissent entendre que ces derniers traversent une crise lors de leur entrée dans l'enseignement. Cette période est souvent caractérisée comme étant un choc des réalités pendant laquelle les enseignants débutants voient s'effondrer leurs espérances (Lamarre, 2003). Malgré sa formation, le néophyte découvre que son métier n'est pas facile et que son savoir disciplinaire ne suffit pas pour s'en sortir devant une classe (Baillauquès, 1999). Ce dernier se retrouve dans une période appelée « l'entre-deux » (Baillauquès, 1999). En effet, l'enseignant débutant est en transition entre sa formation initiale et sa pratique,

il passe du stagiaire au titulaire, de l'enseigné à l'enseignant. Cette période « entre deux » peut être très angoissante pour le nouvel arrivant puisque ce dernier se rend compte de la lourdeur de la tâche et se sent incompetent face à tant de responsabilités (Baillauquès, 1999; Lamarre, 2003).

Le mode de fonctionnement de la classe et la gestion de groupe sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants débutants (Huberman, 1989, Lamarre, 2003; Nault, 1993; Heer et Akkari, 2004; Félix et Saujat, 2007). L'isolement est également une dure réalité (Baillauquès, 1999; Lamarre, 2003) car les novices ne sentent pas toujours le soutien nécessaire de la part des directions et des collègues de travail. Chacun travaille dans son coin et vit seul avec ses difficultés. Les jeunes enseignants doivent faire face à de nombreuses autres embûches telles que le manque de matériel (Nault, 1993; Lamarre, 2003), l'insécurité face aux contenus (Nault, 1993), l'adaptation au niveau des élèves (Heer et Akkari, 2004), la relation avec les parents et la motivation des élèves (Lamarre, 2003).

La recension des écrits permet de constater que les débuts dans l'enseignement sont vécus difficilement par les jeunes enseignants. Afin de remédier à ce problème, plusieurs programmes d'accompagnement pour les novices ont été proposés dans le but de faciliter leur intégration sur le marché du travail. La section suivante trace le portrait des différents moyens d'accompagnement des enseignants débutants lors de leurs débuts dans la carrière.

1.2.2 Programmes d'accompagnement des novices

En réponse aux difficultés rencontrées par les novices, plusieurs chercheurs ont orienté leurs études vers l'accompagnement possible des nouveaux enseignants pour favoriser leur insertion professionnelle (Lamarre, 2003; Nault, 1993, Gervais, 1999). Au Québec, les projets d'accompagnement ont été mis en place à la suite de l'abolition du stage probatoire dans le but d'aider l'enseignant débutant à s'adapter aux nombreuses responsabilités que comporte sa tâche (Lamarre, 2003). Comme l'ont démontré différentes études, le néophyte est confronté à plusieurs difficultés lors de son entrée dans le métier d'enseignant. Ce dernier a donc besoin de discuter de son vécu, d'être écouté, soutenu et conseillé dans son rôle d'enseignant (Gervais, 1999). Dans cette optique, plusieurs mesures de soutien ont été mises en place telles que le mentorat, les réseaux d'entraide et les groupes de discussions (Gervais, 1999).

Selon Gervais (1999), plusieurs buts sont visés par l'implantation des programmes d'aide. Tout d'abord, ils permettent de prévenir le départ des débutants et de rehausser leur sentiment de compétence. Ces programmes ont également comme objectif d'offrir un soutien en ce qui a trait à certaines habiletés qui auraient dû être développées lors de la formation initiale. Ils ont également été mis en place dans une perspective de formation continue pour aider au développement professionnel des enseignants. Les projets d'accompagnement sont importants pour les enseignants débutants, car ils favorisent les relations humaines et les échanges. Selon Lamarre (2003), le fait d'être en relation avec d'autres personnes permet au novice de faire une réflexion sur sa pratique et de se sentir rassuré.

Comme le démontre la littérature scientifique, l'insertion professionnelle des enseignants est un problème qui préoccupe les chercheurs en éducation. La dure

réalité des débuts dans le métier fait en sorte que la majorité des études se consacrent aux problèmes reliés à l'enseignant lui-même, ce qui se passe dans sa classe ainsi qu'aux moyens d'accompagnement possibles pour aider les novices à traverser leurs premières années d'enseignement.

En plus de vivre des difficultés en classe, des données issues de l'institut de la statistique du Québec nous révèlent que les jeunes enseignants ont un statut de plus en plus précaire sur le marché de l'emploi. Cet aspect fort révélateur est peu étudié dans la littérature scientifique. Regardons de plus près ces données afin de mieux comprendre la réalité des jeunes enseignants sur le marché du travail.

1.3 Conditions d'insertion professionnelle en enseignement

La croissance démographique, la démocratisation de l'accès à l'école ainsi que l'obligation de fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans ont grandement favorisé une carrière en enseignement dans les années 1960-1970. L'insertion sur le marché du travail à cette époque était simple et facile. Ces conditions ont bien changé depuis les années 1980. En effet, contrairement aux décennies précédentes, les effectifs scolaires sont en chute libre et le milieu de l'éducation doit faire face à d'importantes compressions budgétaires (Mukamurera, 1999). L'insertion sur le marché du travail est beaucoup plus difficile qu'avant et les conditions d'insertion professionnelle en enseignement se sont dégradées au cours des dernières années. Qu'en est-il exactement de ces conditions?

Le portrait de l'insertion professionnelle des enseignants est tracé dans les prochaines lignes en se basant sur le statut d'emploi, le taux d'emploi à temps plein,

le taux de chômage ainsi que le salaire moyen des enseignants. Les données utilisées proviennent des statistiques de l'éducation publiées annuellement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1.3.1 Le personnel enseignant

Le personnel enseignant a augmenté de 2,07 % dans les commissions scolaires entre 1996-1997 et 2005-2006. En effet, le nombre d'enseignants est passé de 69 680 à 71 125 en 9 ans (tableau 1). Cependant, au regard du tableau 2, il est possible de constater que le personnel enseignant en 2005-2006 présente davantage un statut précaire qu'en 1997-1998.

Tableau 1
Le personnel enseignant des commissions scolaires

	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Personnel enseignant	69 680	70 366	71 152	71 288	71 918	71 987	72 820	72 606	71 596	71 125

Source: Statistiques de l'éducation, éditions 2003 et 2007

Le personnel enseignant permanent est passé de 57 420 en 1997-1998 à 57 030 en 2005-2006 (tableau 2), ce qui représente une diminution de 0,7%. En ce qui concerne le personnel non-permanent, il a augmenté de 27,5% pendant la même période passant de 17 968 enseignants à 22 915 enseignants. Le personnel d'appoint, quant à lui, présente un taux d'augmentation de 24,3%.

Tableau 2
Statut du personnel enseignant des commissions scolaires

	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Permanent	ND	57 420	57 452	57 402	58 120	58 112	58 278	57 959	57 415	57 030
Non-permanent	ND	17 968	18 856	19 771	19 993	21 010	21 782	21 964	22 477	22 915
D'appoint	ND	16 366	16 439	16 693	18 218	18 336	19 864	20 448	20 133	20 356

Source: Statistiques de l'Éducation, éditions 2003 et 2007

À la lumière de ces données, il est évident que le personnel enseignant des commissions scolaires a augmenté au cours des dernières années. Cependant, le statut de ce dernier est beaucoup plus précaire qu'auparavant.

1.3.2 Le placement des diplômés

Le Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport fait paraître dans les relances universitaires différentes statistiques permettant de tracer un portrait de l'insertion professionnelle des néodiplômés. Les tableaux 3, 4 et 5 sont issus de ces relances et comparent les données des diplômés en éducation avec celles de l'ensemble des diplômés universitaires. Il est toutefois important de mentionner que la comparaison se fait entre une population homogène et une autre relativement hétérogène. En effet, les données représentant les néodiplômés universitaires font référence à tous les domaines confondus, allant de la médecine à la philosophie. Cet aspect est donc à prendre en considération lors de l'analyse des tableaux suivants.

Le taux d'emploi à temps plein n'a cessé d'augmenter au fil des années entre 1995 et 2005 pour les diplômés universitaires. Il est passé de 72,7% en 1995 à 88,6% en 2005 pour l'ensemble des diplômés (tableau 3). La situation semble s'améliorer davantage pour les diplômés en éducation. En effet, le taux d'emploi à temps plein est passé de 49,1% en 1995 à 81,0% en 2005. Malgré l'augmentation du taux d'emploi à temps plein des diplômés en éducation, ce dernier demeure en dessous de celui de l'ensemble des diplômés universitaires.

Le tableau 3 fait également ressortir une baisse du taux d'emploi à temps plein entre 2001 et 2003 chez tous les diplômés. Cette baisse est près de sept fois plus importante chez les diplômés en éducation (6,9%) que chez l'ensemble des diplômés (0,6%).

Tableau 3
Taux d'emploi à temps plein des diplômés

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Ensemble des diplômés	72,7	85,4	85,9	88,8	88,2	88,6
Diplômés en éducation	49,1	70,6	63,4	77,8	70,9	81,0

Source: Relances universitaires, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

En ce qui concerne le placement des diplômés, les statistiques permettent de conclure que la situation s'est améliorée pour les néodiplômés en éducation au cours des dernières années. Toutefois, malgré cette amélioration, il est à noter que le taux d'emploi à temps plein des diplômés en éducation demeure moindre que celui de l'ensemble des diplômés universitaires. Une fois le marché du travail intégré, un aspect qui est à prendre en considération dans les conditions d'insertion

professionnelle est le salaire. Regardons de plus près le salaire moyen des diplômés universitaires ainsi que celui des diplômés en éducation.

1.3.3 Salaire moyen des diplômés

Le tableau 4 présente le salaire moyen de l'ensemble des diplômés universitaires ainsi que celui des diplômés en éducation de 1995 à 2005. Les résultats démontrent une augmentation de salaire au courant de cette décennie pour tous les diplômés universitaires, incluant ceux en éducation. Si l'on porte attention au tableau 5, il est possible de constater une légère différence au niveau de ces données. En effet, le tableau 5 présente le salaire moyen des diplômés mais en dollars constants, c'est-à-dire en tenant compte de l'inflation. Au regard de ce tableau, on constate une nette diminution de salaire en 2003, et ce pour tous les diplômés. La situation semble s'améliorer en 2005 puisque les salaires ont sensiblement augmenté au courant de cette année. Toutefois, les statistiques en dollars constants font ressortir qu'un diplômé universitaire, peu importe le domaine, avait un salaire moins élevé en 2005 qu'en 1999.

Tableau 4
Salaire moyen par semaine des diplômés (en dollars courants)

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Ensemble des diplômés	614	670	719	749	763	803
Diplômés en éducation	547	602	646	688	707	739

Source: Relance universitaire, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Tableau 5
Salaire moyen par semaine des diplômés (en dollars constants)

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Ensemble des diplômés	614	651	676	678	651	656
Diplômés en éducation	547	585	607	622	603	604

Source: Relance universitaire, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les calculs ont été faits à l'aide de l'outil de la Banque du Canada (www.bankofcanada.ca)

En comparant le salaire de l'ensemble des diplômés universitaires à celui des diplômés en éducation, les tableaux 4 et 5 démontrent que les jeunes enseignants ont des conditions de travail plus précaires puisque ces derniers gagnent moins cher que les autres universitaires sur le marché du travail. Un autre aspect des conditions de travail qui est intéressant de comparer est le taux de chômage des diplômés. La section suivante fait cette comparaison de 1995 à 2005.

1.3.4 Taux de chômage des diplômés

Le tableau 6 fait ressortir une baisse du taux de chômage au cours des dernières années. Il est passé de 9,1% en 1995 à 4,0% en 2005 pour l'ensemble des diplômés. Cette diminution est encore plus importante chez les diplômés en éducation où le taux de chômage est passé de 9,4% en 1995 à 0,9% en 2005.

À la lumière du tableau 6, il est possible de constater que les diplômés en éducation travaillent davantage que l'ensemble des diplômés universitaires. Cependant, au regard des sections précédentes, force est de constater qu'ils travaillent

de manière plus précaire. En effet, les enseignants occupent davantage d'emplois à temps partiel ou d'appoint et sont moins nombreux que les autres diplômés à travailler à temps plein.

Tableau 6
Taux de chômage des diplômés

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Ensemble des diplômés	9,1	6,4	4,0	4,9	5,3	4,0
Diplômés en éducation	9,4	2,6	1,4	0,9	1,5	0,9

Source: Relances universitaires, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Les données des relances universitaires ont permis de décrire les conditions de travail des diplômés en enseignement. Il en ressort que les jeunes enseignants sont de plus en plus nombreux à occuper des postes non-permanent et d'appoint au détriment des postes permanents. De plus, le taux d'emploi à temps plein de ces derniers est plus faible que celui de l'ensemble des diplômés universitaires et le salaire des enseignants est moindre que celui des autres domaines universitaires. Les données sont assez révélatrices de la situation des enseignants pour qu'on y porte attention, ce que peu d'études ont fait jusqu'à maintenant. Les différentes recherches en éducation portent principalement sur les difficultés liées à la classe et sur l'insertion subjective du diplômé en ce qui concerne son rôle d'enseignant. L'insertion subjective fait référence à la perception de l'individu de son vécu. Dans la recension des écrits, on ne présente pas le côté subjectif de l'insertion au regard des conditions de travail des jeunes enseignants. Leur statut est précaire sur le marché du travail et il serait intéressant de savoir ce qu'ils pensent de leur situation.

Les tableaux précédents exposent la précarisation des conditions de travail des enseignants du Québec au cours des dernières années. Cependant, le Québec n'étant pas homogène, il y a lieu de se demander si cette situation est similaire partout sur le territoire québécois. Dans le cadre de cette recherche, le profil régional de chaque région du Québec a été tracé afin de voir les différences qui pourraient influencer les conditions d'insertion professionnelle des enseignants selon la région dans laquelle ils occupent un emploi. Pour ce faire, un portrait des différentes régions administratives du Québec a d'abord été fait. Par la suite, ces dernières ont été amalgamées en trois types de région soit périphériques, intermédiaires et métropolitaines¹. Regardons de plus près ces profils régionaux.

1.4 Profils régionaux

Les réalités démographiques et économiques du Québec diffèrent selon les types de région. L'institut de la statistique du Québec a tracé les portraits régionaux de chaque région administrative en présentant certaines caractéristiques démographiques (population selon les tranches d'âge, solde migratoire, perspectives démographiques) ainsi que certaines caractéristiques économiques (taux d'activité, taux d'emploi, taux de chômage). Les différentes régions administratives ont été regroupées dans le tableau 7 selon les trois types de région du Québec afin de tracer le portrait régional de chacune d'entre elles (Les profils régionaux des régions administratives qui ont permis de construire le tableau 7 se retrouvent dans l'appendice A). La description des différents profils régionaux a été réalisée à l'aide des données de l'ISQ de juin 2007.

¹ **Régions périphériques** : Gaspésie/Îles de la Madeleine, Bas St-Laurent, Côte Nord, Saguenay/Lac-St-Jean, Abitibi-Témiscamingue, Nord du Québec

Régions intermédiaires : Mauricie, Estrie, Chaudière-Appalaches, Lanaudière, Laurentides, Montérégie, Centre du Québec

Régions métropolitaines : capitale Nationale, Laval, Montréal et Outaouais

Comme le démontre ce tableau, près de 55 000 habitants des régions périphériques sont âgés entre 15 et 44 ans². Ce nombre correspond à la moyenne de l'ensemble des régions administratives représentant les régions périphériques pour cette tranche d'âge. Parmi ces régions, le Nord du Québec présente le plus faible nombre de jeunes entre 15 et 44 ans (18 834 habitants) tandis que le Saguenay/Lac St-Jean a la plus forte concentration d'habitants pour la même tranche d'âge (105 913 habitants).

Le nombre d'habitants est presque quatre fois plus élevé dans les régions intermédiaires (202 502) que dans les régions périphériques (54 944). Le nombre d'habitants pour la plupart des régions administratives des régions intermédiaires se situe entre 100 000 et 200 000 habitants. Toutefois, la population de jeunes entre 15 et 44 ans est la plus importante en Montérégie avec 565 383 habitants. Les régions métropolitaines, quant à elles, présentent une population de 353 606 habitants âgés entre 15 et 44 ans. La région administrative de Montréal augmente considérablement cette moyenne avec une population de 835 537 jeunes.

Le tableau 7 fait état du solde migratoire pour les trois types de région du Québec. Ce dernier correspond à la différence entre le nombre d'entrants et de sortants pour une région donnée. Le solde migratoire pour les régions périphériques est de - 798 habitants, ce qui signifie que l'émigration l'emporte sur l'immigration pour ces régions. Le solde migratoire est négatif pour chacune des régions administratives en périphérie du Québec. Le Saguenay/Lac St-Jean présente le plus haut taux d'émigrants (- 2331 habitants) tandis que le plus faible est dans le Bas St-Laurent (- 112 habitants).

² La population utilisée est celle de l'ISQ. Le spectre couvert est plus large que celui nécessaire dans le cadre de cette étude mais cet aspect est hors de notre contrôle.

Les régions intermédiaires présentent le solde migratoire le plus positif des trois types de région avec 4 406 habitants. Les régions administratives ayant la plus grande différence entre le nombre d'entrants et de sortants de la région sont sans contredit la Montérégie (10 714 habitants), Lanaudière (8 879 habitants) et les Laurentides (7 733 habitants).

Pour ce qui est des régions métropolitaines, le solde migratoire est de 227,3 habitants. Les régions administratives formant les régions métropolitaines présentent toutes un solde migratoire positif à l'exception de Montréal qui a un solde migratoire de - 8 004 habitants.

Le tableau 7 expose également les perspectives démographiques pour les trois types de région du Québec. Ces dernières sont le résultat des projections faites par l'institut de la statistique du Québec sur un horizon s'échelonnant sur 25 ans, soit de 2001 à 2026. Ainsi, l'ISQ projette que les régions métropolitaines verront leur population augmenter de 13,5 % comparativement à 9,8 % pour les régions intermédiaires et -12,98% pour les régions périphériques. Une diminution de la population est à prévoir pour les régions en périphérie des grands centres du Québec. Dans les régions intermédiaires, les Laurentides présentent les perspectives démographiques les plus encourageantes avec 28,8 % tandis que la Mauricie envisage une diminution de sa population avec - 6,4%.

Pour ce qui est des régions métropolitaines, c'est la Capitale Nationale qui a les plus faibles perspectives démographiques (3,5 %). Les travaux de Girard et André (2005) montrent que les jeunes habitant Montréal sont souvent tentés par la couronne Nord de Montréal, notamment lorsqu'ils sont âgés de 30 à 34 ans, période qui coïncide pour plusieurs avec la fin des études, l'achat d'une première maison et

l'arrivée d'un premier enfant. La Capitale Nationale vit un peu le même phénomène avec le retour dans les régions des jeunes venus pour étudier.

En ce qui a trait aux indicateurs du marché de l'emploi, on remarque que le taux d'activité est sensiblement le même peu importe la région du Québec. Un peu plus de six personnes sur dix (60,8% périphériques, 64,6% intermédiaires et 66,5% métropolitaines) sont considérées actives parmi la population en général.

Le taux d'emploi, quant à lui, diffère quelque peu selon le type de région. Un habitant sur deux (54,2%) âgé entre 15 et 44 ans occupe un emploi dans les régions périphériques. Cette proportion s'élève à 61,6% dans les régions intermédiaires et 62,4% dans les régions métropolitaines. La région administrative de la Gaspésie et des Îles de la Madeleine est la région ayant le plus faible taux d'emploi où moins de la moitié (45,0%) des jeunes de 15 à 44 ans occupent un emploi. Inversement, la région administrative de Laval est celle ayant le plus haut taux d'emploi où près de sept personnes sur dix (66,1%) se retrouvent sur le marché du travail. Les régions administratives faisant partie des régions intermédiaires ont un taux d'emploi relativement semblable oscillant entre 62% et 64%, à l'exception de la Mauricie (55,6%) et de l'Estrie (59,4%) qui ont un taux d'emploi plus faible.

Finalement, le tableau 7 compare les taux de chômage entre les trois types de région du Québec. Les régions métropolitaines sont celles ayant le plus faible taux de chômage avec un taux de 6,2%. Parmi ces régions, la région administrative de Laval présente un taux de chômage de 4,4% alors qu'il est deux fois plus élevé dans la région de Montréal (8,5%).

Les régions intermédiaires se situent au deuxième rang avec un taux de chômage de 7,5%. Les régions périphériques, quant à elles, présentent le plus haut taux de chômage au Québec. Parmi ces régions, la région administrative de la Gaspésie et des Îles de la Madeleine se démarque par son taux de chômage considérablement élevé (16,3%).

Tableau 7
Profils régionaux des trois types de région du Québec

	Population (15-44 ans) (habitants)	Solde migratoire (habitants)	Perspectives démographiques (%)	Taux d'activité (%)	Taux d'emploi (%)	Taux de chômage (%)
Régions périphériques	54 994	- 798	- 12,98	60,8	54,2	10,97
Régions intermédiaires	202 502	4 406	9,8	64,6	61,6	7,5
Régions métropolitaines	353 606	227,3	13,5	66,5	62,4	6,2

Source : Institut de la statistique du Québec, juin 2007

Au regard du tableau 7, il est évident que les différentes régions du Québec ne présentent pas toutes les mêmes caractéristiques régionales. Comme le démontre la section ci-haut, certaines régions sont plus peuplées que d'autres, le solde migratoire et les perspectives démographiques sont différentes et les perspectives d'emploi (taux d'activité, taux d'emploi et taux de chômage) ne sont pas les mêmes en régions périphériques, intermédiaires et métropolitaines.

La section précédente a clairement démontré que la réalité est différente selon les régions du Québec. Comme les enseignants correspondent à l'objet d'étude de cette recherche, il y a lieu de se demander s'il y a également des différences au niveau

du profil scolaire de chaque région. La prochaine section s'attarde au profil scolaire des différentes régions du Québec. La procédure pour effectuer les profils scolaires est similaire à celle des profils régionaux, c'est-à-dire qu'elle correspond au regroupement des différentes régions administratives pour former trois types de région.

1.5 Profils scolaires

La réalité dans les différentes commissions scolaires n'est pas la même partout sur le territoire québécois. Les tableaux suivants sont des tableaux récapitulatifs de l'ensemble des régions administratives permettant de tracer un portrait scolaire des trois types de région du Québec issus des statistiques de l'éducation de juin 2007. Les tableaux suivants sont des tableaux récapitulatifs de l'ensemble des régions administratives permettant de tracer un portrait scolaire des trois types de région du Québec issus des statistiques de l'éducation. Les données de chaque région administrative ayant permis de construire ces tableaux se retrouvent dans les appendices B, C et D.

Comme le démontre le tableau 8, les régions périphériques comptent en moyenne 10 518 élèves répartis dans 63 écoles primaires sur l'ensemble de leur territoire. Le Nord du Québec est la région administrative comprenant le moins d'élèves (5 051 élèves) suivi de près par la Gaspésie/Iles de la Madeleine (6313 élèves) et la Côte Nord (7 632 élèves). L'effectif scolaire du Saguenay/Lac St-Jean est plus élevé que celui de ces trois régions réunies (19 502 élèves).

Les régions intermédiaires, quant à elles, comptent presque quatre fois plus d'élèves (38 182 élèves) que dans les régions périphériques (10 518 élèves). La Montérégie est sans contredit la région administrative faisant augmenter cette moyenne avec 106 928 élèves dans ses écoles primaires. Les élèves des régions intermédiaires sont répartis dans 144 écoles primaires.

Tableau 8
Profils scolaires des trois types de région du Québec
2003-2004

	Nombre d'écoles primaires dans les commissions scolaires	Effectif scolaire temps plein et temps partiel des écoles primaires	Nombre d'élèves par école
Régions périphériques	63	10 518	162
Régions intermédiaires	144	38 182	252
Régions métropolitaines	154	54 674	347

Source : Statistiques de l'Éducation

Les écoles « primaire/secondaire » ont été comptabilisées parmi les écoles primaires

*

Un autre aspect permettant de tracer le profil scolaire des différentes régions du Québec est celui des dépenses des commissions scolaires. Le tableau 9 compare le coût moyen par élève de ces dernières de 1999 jusqu'à 2006.

Le coût moyen par élève des dépenses retenues par les commissions scolaires des régions périphériques est le plus élevé des trois types de région avec 7 584\$ par élève. Certaines régions administratives dépensent au-delà de 8 000\$ par élève soit la Gaspésie et Îles de la Madeleine (8 220\$) ainsi la Côte Nord (8 003\$).

Les régions intermédiaires et les régions métropolitaines ont sensiblement les mêmes dépenses dans leurs commissions scolaires. Le coût moyen par élève dans les régions intermédiaires est de 6 122\$ pour un nombre total de 38 182 élèves. Il est à peine plus élevé dans les régions métropolitaines (6 139\$) mais ces dernières comportent presque 20 000 élèves de plus que dans les régions intermédiaires (54 674 élèves).

Tableau 9
Coût moyen par élève des dépenses retenues par les commissions scolaires des
trois types de région du Québec de 1999 à 2006
(en dollars)

	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Régions périphériques	5 718	6 022	6 386	6 732	6 985	7 205	7 584
Régions intermédiaires	4 908	5 129	5 361	5 609	5 757	5 855	6 122
Régions métropolitaines	5 017	5 231	5 442	5 667	5 842	5 882	6 139

Source : Indicateurs de gestion des commissions scolaires, Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport

Le dernier aspect ayant été pris en considération pour tracer les portraits scolaires de chacune des régions est le nombre moyen d'élèves par enseignants. Le profil historique s'échelonne de 1999 à 2006.

À la lumière du tableau 10, le nombre moyen d'élèves par enseignant est plus faible dans les régions périphériques et ce, depuis 1 999. En effet, le nombre moyen d'élèves par enseignant de ces régions est passé de 14,9 en 1999 à 14,0 en 2005. La Gaspésie et les Iles de la Madeleine est la région ayant le ratio le plus faible avec 12,5 élèves par enseignant en 2005-2006. Pour ce qui est des régions intermédiaires et

métropolitaines, le ratio est relativement semblable avec respectivement 15,7 et 15,9 élèves par enseignant. Depuis 1999, il y a eu une diminution du nombre d'élèves par enseignant dans toutes les régions du Québec, à l'exception de l'Outaouais où le nombre d'élèves est passé de 16,8 élèves en 1999-2000 à 17,4 élèves en 2005-2006.

Tableau 10
Nombre d'élèves par enseignant des trois types de région du Québec
de 1999 à 2006

	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Régions périphériques	14,9	14,7	14,6	14,3	14,2	14,2	14,0
Régions intermédiaires	16,5	16,3	16,2	15,9	15,9	15,9	15,7
Régions métropolitaines	16,4	16,0	15,9	15,6	15,5	15,7	15,9

Source : Indicateurs de gestion des commissions scolaires, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

La section précédente démontre qu'il y a des différences en ce qui concerne les profils scolaires du Québec. En effet, il y a moins d'élèves par école dans les régions périphériques, les dépenses par élève sont plus élevées dans ces régions et les données révèlent qu'il y a davantage d'élèves par enseignant en régions métropolitaines. On peut penser que ces disparités au niveau des commissions scolaires selon les régions peuvent avoir un impact sur l'insertion professionnelle des enseignants au sein de ces régions. Malgré les disparités régionales et le coût différencié qui en résulte, les enseignants ont globalement les mêmes conditions de travail partout au Québec puisque ces dernières sont régies par une convention collective. La section suivante décrit brièvement les grandes lignes de la convention collective des enseignants ainsi que la façon dont cette dernière est établie.

1.6 Convention collective des enseignants

Les conditions de travail des enseignants sont balisées par la convention collective de ces derniers. Cette convention résulte de négociations qui se situent à deux paliers : national et local. Au niveau national, la négociation des matières intersectorielles s'effectue entre le gouvernement et les centrales syndicales parce qu'elle comporte des éléments communs à l'ensemble des secteurs public et parapublic tels que les salaires, les régimes de retraite, les assurances, les disparités régionales et les droits parentaux (FSE, 2009). Toujours au niveau national, les négociations des matières sectorielles s'effectuent entre le comité patronal de négociations et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et la Centrale syndicale du Québec (CSQ). Les matières sectorielles touchent davantage à des aspects tels que la tâche, les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la formation des groupes d'élèves, l'ancienneté, etc. (FSE, 2009).

Au niveau local, les négociations s'effectuent entre le syndicat des enseignants et la commission scolaire. Ces dernières portent davantage sur des aspects internes tels que la répartition des fonctions et responsabilités, les procédures d'affectation et de mutation, les mécanismes de participation du personnel enseignant, etc. C'est le syndicat local qui voit à l'application tant de l'entente nationale que de l'entente locale.

Les enseignants ont donc certaines conditions de travail communes peu importe où ils exercent leur métier au Québec. Toutefois, il est intéressant de constater que malgré cette convention collective, il existe certaines disparités au niveau de l'insertion professionnelle des enseignants sur le territoire québécois. Le questionnement concernant le lien entre l'insertion professionnelle et le profil

régional d'une région n'est pas sans fondement. En effet, une recherche a déjà été effectuée en ce qui concerne l'insertion professionnelle et la mobilité géographique des néodiplômés et des étudiants universitaires en région. Cette étude démontre des disparités sur le territoire québécois en ce qui a trait à l'insertion professionnelle des diplômés universitaires. Regardons de plus près les résultats de cette recherche.

1.7 Insertion professionnelle des néodiplômés sur le territoire québécois

Deschenaux et Aspiros (2006) ont mené une étude sur l'insertion professionnelle et la mobilité géographique des néodiplômés et des étudiants universitaires en région. Le tableau suivant présente le statut d'emploi des répondantes et répondants à l'étude selon le type de région de résidence actuelle soit périphérique, intermédiaire ou métropolitaine. La base de données ne permettant pas de préciser à quel niveau les répondants occupent un emploi, les résultats suivants font référence à l'ensemble des enseignants, tant au niveau primaire que secondaire.

Parmi les répondantes et répondants qui occupent un emploi, près de neuf jeunes sur dix (89,6 %) travaillent à temps plein, peu importe le type de région de résidence actuelle. Les régions intermédiaires présentent le plus haut taux (93,2 %) de travailleurs à temps plein. Les travailleurs à temps partiel sont proportionnellement les plus nombreux dans les régions périphériques (15,8 %). Les emplois saisonniers, plus nombreux dans ces régions, peuvent probablement expliquer cette proportion. De plus, les régions périphériques laissent entrevoir les taux de chômage les plus élevés au Québec (ISQ, 2005). Ce constat permet peut-être d'expliquer la plus forte proportion de travail à temps partiel (Tableau 11).

Tableau 11**Statut d'emploi des diplômés universitaires au cours de la dernière année selon le type de région de résidence actuelle**

Statut d'emploi	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Temps plein	84,2	93,2	88,3	89,6
Temps partiel	15,8	6,8	11,7	10,4

Source : GRMJ, 2004-2005

Comme le montre le tableau 12, la majorité des jeunes interrogés estiment avoir un emploi en lien avec leurs études (83,0 %). Plus précisément, neuf jeunes sur dix occupent un emploi lié à leur domaine d'études dans les régions intermédiaires (90%). Pour ce qui est des régions périphériques, le taux est sensiblement le même (88,3 %), tandis qu'il est le plus faible (78,8 %) dans les régions métropolitaines. À la lumière de ces résultats, on peut penser que les régions périphériques ont davantage besoin de diplômés, ce qui facilite la correspondance travail-études. En régions métropolitaines, la quantité de diplômés, due à la proximité des universités, peut nuire à leurs chances de trouver un emploi dans leur domaine.

Tableau 12**Correspondance travail-études des diplômés universitaires selon le type de région de résidence actuelle**

Correspondance	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Oui	88,3	90,0	78,8	83,0
Non	11,7	10,0	21,2	17,0

Source : GRMJ, 2004-2005

Les données des tableaux 11 et 12 démontrent que l'insertion professionnelle des diplômés universitaires diffère selon le type de régions du Québec. Le taux d'emploi à temps plein et la correspondance travail-études n'est pas la même pour un jeune travaillant en région intermédiaire qu'un jeune sur le marché du travail en régions métropolitaines, par exemple.

1.8 Question de recherche

À l'issue de cette problématique, il en ressort que les conditions d'insertion professionnelle des diplômés universitaires s'est détériorée au cours des dernières années. Comme l'a démontré la première section, les conditions de travail des jeunes enseignants sont plus précaires que celles de l'ensemble des diplômés universitaires. La recherche sur l'insertion professionnelle en éducation s'est beaucoup attardée à ce qui se passe en classe et aux difficultés rencontrées par les novices. D'autres chercheurs ont orienté leurs études sur le vécu des enseignants et sur ce qu'ils vivent comme anxiété à leurs débuts. Toutefois, malgré un portrait peu reluisant des données statistiques sur les conditions de travail, la littérature présente peu de recherches sur cette facette de l'insertion en enseignement. On ne parle pas non plus de l'évaluation subjective que se font les jeunes enseignants de leurs conditions de travail.

Qui plus est, les profils régionaux et scolaires sont différents d'une région à l'autre et ces derniers peuvent influencer les conditions d'insertion des diplômés. Peut-on penser qu'un enseignant qui travaille en régions métropolitaines a des conditions de travail différentes d'un enseignant qui œuvre en régions périphériques?

Considérant que les conditions d'insertion professionnelle en enseignement se sont dégradées depuis les dernières années et que l'insertion professionnelle des néodiplômés se déroule différemment selon la mobilité géographique de ces derniers, sans oublier que les profils régionaux et scolaires diffèrent selon le type de région du Québec, il y a lieu de se poser comme question :

« Les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants sont-elles semblables dans les régions périphériques, intermédiaires et métropolitaines ? »

Pour répondre à cette interrogation, la recherche quantitative est privilégiée. Une analyse secondaire de données issues d'un sondage du Groupe de recherche sur la migration des jeunes est effectuée.

1.9 Objectifs de recherche

- Décrire les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants selon le type de région du Québec
- Décrire l'évaluation subjective que les jeunes enseignants se font de leurs conditions d'insertion professionnelle selon le type de région du Québec
- Comparer les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants selon le type de région du Québec
- Comparer les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants avec celles des autres diplômés universitaires

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE CONCEPTUEL

Le premier chapitre a fait ressortir une problématique reliée aux conditions d'insertion professionnelle des enseignants. Pour tenter de répondre à l'interrogation qui découle de cette problématique, certains concepts doivent être définis et approfondis. Dans un premier temps, l'insertion professionnelle est abordée selon quatre paradigmes. Un choix paradigmatique est ensuite effectué de façon à orienter la recherche en ce qui a trait à l'insertion professionnelle. Dans un deuxième temps, les concepts centraux reliés à ce choix paradigmatiques, soit les notions de champs et d'habitus, d'espaces professionnels et de pouvoir du diplôme, sont présentés.

2.1 L'insertion professionnelle

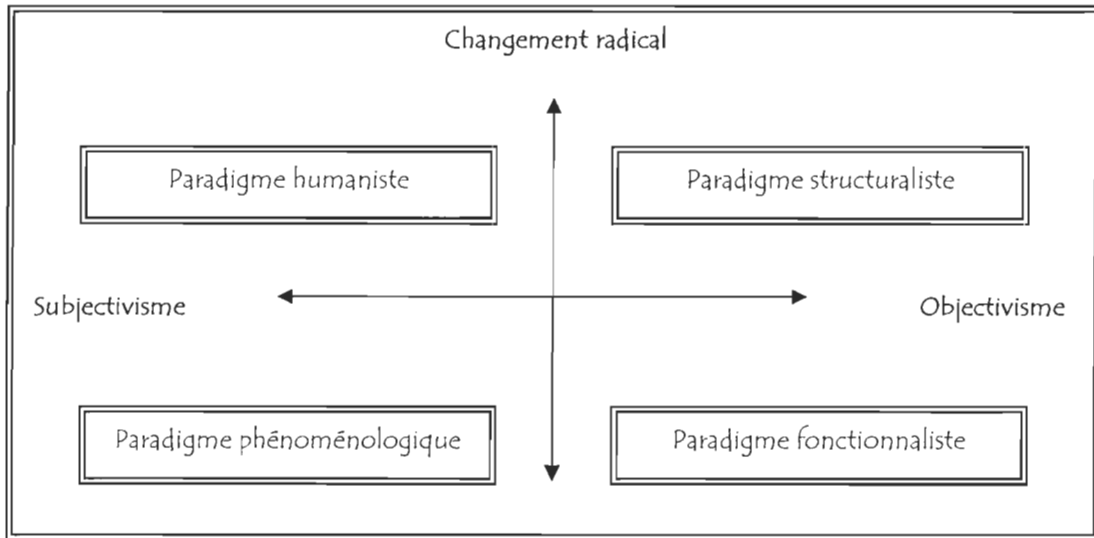
Le contexte économique a grandement changé depuis les quarante dernières années. L'époque de la révolution tranquille des années soixante est marquée par les revendications et les contestations des jeunes qui constituent un groupe social fort et engagé (Fournier et Bourassa, 2000). Le taux de chômage est relativement bas et l'intégration sociale et professionnelle est plutôt facile. Ce mouvement de revendications se poursuit dans le début des années soixante-dix où le pouvoir appartient aux travailleurs grâce à la montée du syndicat. Le taux de chômage tend cependant à augmenter chez les jeunes vers la fin des années soixante-dix. L'intégration sociale et professionnelle des nouveaux arrivants est plus difficile et ne va plus de soi pour ceux qui tentent de se tailler une place sur le marché du travail (Fournier et Bourassa, 2000).

La récession économique des années quatre-vingt perturbe la sécurité d'emploi de tous les travailleurs. Ce sont toutefois les jeunes qui sont le plus durement touchés puisque leur entrée sur le marché du travail est compromise. « À l'aube de l'an 2000, l'emploi salarié est en crise. En fait, le marché du travail, le système de production et l'organisation du travail se sont graduellement modifiés au cours des deux dernières décennies » (Fournier et Bourassa, 2000, p. 7). Ces modifications sont notamment le résultat de la mondialisation des marchés, la concurrence internationale ainsi que le développement des nouvelles technologies (Fournier et Bourassa (2000) citent Matte, Baldino et Courchesne, 1998).

L'insertion professionnelle est devenue un problème de société auquel il est nécessaire de s'attarder. La section suivante a pour but de définir et de donner un sens à ce concept.

L'insertion professionnelle peut être étudiée sous différents aspects. Selon Laflamme (1993a), s'inspirant de Burrell et Morgan (1979), les postulats dominants dans ce domaine se structurent autour d'une conception de la sociologie et de la société permettant de faire ressortir quatre principaux paradigmes : fonctionnaliste, structuraliste, humaniste et phénoménologique.

Figure 1
Les grands paradigmes de la sociologie (Laflamme, 1993a)



La section suivante est consacrée à une brève description de chacun des paradigmes et à l'orientation paradigmatique de la présente recherche.

2.1.1 Paradigme fonctionnaliste

Ce paradigme est principalement caractérisé par son objectivisme en ce qui concerne la conception de la sociologie et par la régulation en ce qui a trait à la conception de la société. Selon les auteurs qui adhèrent à ce paradigme, les différentes parties de la société s'organisent entre elles pour maintenir la stabilité. Ces dernières ont un rôle ou une fonction pour assurer le bon fonctionnement du système social. Quatre courants principaux caractérisent le paradigme

fonctionnaliste : le courant objectiviste, le courant intégrationniste, le courant interactionniste et le courant du système social.

Le courant objectiviste explique l'existence des éléments de la réalité sociale en faisant ressortir la fonction que ces derniers remplissent. L'explication des éléments et des événements de la réalité sociale se fait par leurs effets et par leurs conséquences (Laflamme, 1993a). Le courant intégrationniste insiste sur la compréhension que l'acteur social possède des phénomènes sociaux tandis que le courant interactionniste met l'emphase sur l'interaction entre l'individu et les structures sociales.

Le courant du système social est considéré comme étant le plus important du paradigme fonctionnaliste. Dans cette perspective, la société est représentée par un ensemble d'éléments interreliés pour former un tout. Ce dernier est divisé en sous-systèmes dans lesquels les faits sociaux ont chacun une ou plusieurs fonctions. La société est perçue comme un ensemble de parties interdépendantes nécessitant l'équilibre entre chacune d'entre elles.

Le domaine de l'insertion professionnelle s'inscrit dans le courant théorique du système social. Vincens est l'un des auteurs sur le sujet faisant partie de ce courant théorique. L'insertion professionnelle, selon Vincens, repose sur le modèle de la quête d'emploi et sur l'hypothèse d'un comportement rationnel de l'individu cherchant un emploi (Trottier, 1995). Le concept d'insertion professionnelle renvoie à l'entrée dans la vie active. Cette période est caractérisée par un changement dans l'utilisation du temps de la part de l'individu.

Selon cet auteur, le processus d'insertion professionnelle débute lorsqu'un individu cesse de partager son temps entre les études, les loisirs et le travail non rémunéré. Ce processus se termine lorsque l'individu met fin à la recherche d'un emploi ou aux études permettant l'accès à un emploi, lorsque l'emploi est jugé durable et lorsque son emploi correspond à son emploi de réserve, « c'est-à-dire l'emploi qu'il estime devoir garder ou accepter compte tenu des informations acquises » (Trottier, 2000, p100).

La correspondance formation-emploi n'est pas le principal indicateur de la fin de la période de l'insertion professionnelle. C'est davantage la stabilité de l'emploi et le fait que l'individu ne prévoit pas, à court terme, perdre ou quitter son emploi qui sont les indicateurs annonçant la fin de la période d'insertion professionnelle. Cette période est en relation avec le projet de vie de l'individu, c'est-à-dire que ce dernier adopte un comportement rationnel en ce qui concerne le marché du travail. Il évalue sa position dans la concurrence pour occuper un emploi (Trottier, 2000).

Les grandes lignes de la perception de l'insertion professionnelle de Vincens correspondent à la théorie économique néo-classique qui propose que :

« le marché du travail est le lieu où la compétition est parfaite entre un offreur et un demandeur d'emploi parce que tous les acteurs sont influencés assez également par l'environnement social et économique qui a sensiblement les mêmes effets sur tous. Comme chaque travailleur est responsable de sa situation, si les revenus de certains sont plus élevés et si le chômage est le lot réservé à d'autres, les raisons sont à rechercher dans leur manque de productivité. Le

succès personnel résulte des caractéristiques individuelles. »
(Laflamme, 1993a, p.24).

Les aspects de la théorie du capital humain sont également relatifs à l'insertion professionnelle. La théorie du capital humain a été développée par Gary Becker en 1964. Le capital humain se définit comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. Il représente un investissement personnel et les études démontrent l'existence d'une assez forte relation entre les niveaux d'instruction et les niveaux de salaires (Diambomba (1995) cite Psacharopoulos, 1972, 1993).

La première extension de la théorie du capital humain est la théorie du filtre proposée par Arrow et Spence (Laflamme, 1993a). Ces auteurs proposent que l'éducation joue un rôle de sélection puisque le niveau d'éducation et le diplôme reçu sont des facteurs permettant de sélectionner les personnes les plus productives. Dans la théorie du filtre, l'éducation est un moyen de sélectionner « non seulement les personnes intelligentes, mais aussi celles qui sont capables d'apprendre et, partant, celles qui seront en mesure de recevoir la formation transmise par les entreprises » (Laflamme, 1993a, p.25). Le système éducatif permet aux plus productifs de poursuivre des études élevées, donc d'accéder plus facilement au marché de l'emploi, et met un frein aux individus les moins productifs.

2.1.2 Paradigme humaniste

Le paradigme humaniste inscrit la sociologie dans le changement radical du point de vue subjectif. Le changement radical en ce qui concerne la société est au cœur de la réflexion puisqu'il est nécessaire d'aller au-delà de l'ordre social établi. Selon Laflamme (1993a), la structure idéologique aliène la pensée de l'acteur. Il est nécessaire d'étudier cette réalité dans le but d'aider la prise de conscience de l'acteur et, par le fait même, de provoquer des changements sociaux.

Les postulats de Baby en ce qui concerne l'insertion professionnelle cadrent bien avec l'idéologie humaniste. Ce dernier affirme que l'insertion professionnelle est le facteur déterminant de l'insertion sociale. Baby reprend l'expression de Gorz en caractérisant la société de « salariée ». Pour avoir accès à cette société, le passage par le travail salarié est obligatoire (Laflamme, 1993a).

Selon Baby (Laflamme, 1993a), la clef d'accès à une vie convenable et à une insertion sociale de qualité demeure dans la possibilité d'occuper un emploi stable et rémunéré. Cependant, un nombre de plus en plus croissant de jeunes n'ont pas accès à cette clef. Ces derniers sont donc placés en marge de la société. Baby réfute l'expression « quand on veut, on peut » puisqu'il n'y a pas de travail salarié pour tous les individus. Il y aura toujours des individus non insérés socialement puisqu'ils n'auront pas réussi à s'insérer professionnellement.

Le système d'enseignement vu par les humanistes repose sur la démocratie dans lequel l'élève est perçu comme un sujet démocratique. Trois valeurs fondamentales sont véhiculées dans ce système : la liberté, l'égalité et la fraternité.

Les élèves doivent pouvoir effectuer des choix le plus lucidement possible et ils doivent être sur le même pied d'égalité, peu importe leur sexe, leur origine ethnique ou leur condition sociale. La fraternité fait référence à la coopération et l'entraide dans l'espace social (Berthelot, 1994).

2.1.3 Paradigme phénoménologique

Le paradigme phénoménologique s'attarde à « la compréhension des phénomènes sociaux et de la société à partir des expériences subjectives des acteurs » (Laflamme, 1993a, p.29). L'explication de la réalité se fait par l'intermédiaire du vécu de l'acteur.

L'approche centrée sur la construction des identités sociales et professionnelles, proposée par Dubar (Laflamme, 1993a), rejoint les postulats du paradigme phénoménologique. Selon cet auteur, l'identité s'articule autour de deux processus. Le premier est axé sur l'identité pour soi tandis que le second est centré sur l'identité pour autrui (Trottier, 1995).

L'insertion professionnelle est un processus qui s'étend dans le temps. Le concept de trajectoire professionnelle est un moyen d'interpréter ce processus. La notion de trajectoire professionnelle individuelle met l'emphase sur l'individu et son cheminement pour comprendre le sens de son itinéraire (Mukamurera, 1998). Il s'agit donc de faire état des situations rencontrées par un individu au cours d'une période de sa vie professionnelle.

2.1.4 Paradigme structuraliste

Le paradigme structuraliste prône le changement radical des assises mêmes de la société, ces structures étant « la cause de l'aliénation, les changements doivent être menés à ce niveau » (Laflamme, 1993a, p.34).

Les postulats de Laflamme sont d'ordre structuraliste. Ce dernier présente l'insertion professionnelle comme étant « un champ délimité d'un côté par le système d'enseignement et de l'autre par le système de production » (Laflamme, 1993b, p. 91). Le champ de l'insertion professionnelle est divisé en trois instances : la formation professionnelle, la transition professionnelle et l'intégration professionnelle. Ces trois instances seront définies dans les lignes suivantes.

La formation professionnelle, aussi appelée la préparation professionnelle, est la première instance de l'insertion professionnelle. Cette dernière est « une activité sociale dans la mesure où elle est conçue, organisée, transmise et reçue par des groupes sociaux qui ont des intérêts quelquefois complémentaires, voire contradictoires » (Laflamme, 1993b, p. 93). L'acquisition de compétences techniques et sociales permet à l'individu de se façonner un passage dans les instances de transition et d'intégration professionnelle.

La transition professionnelle est la deuxième instance de l'insertion professionnelle. Elle correspond à une période de « structuration-déstructuration » (Laflamme, 1993b) puisque les jeunes quittent le milieu de l'école où les rapports sociaux sont structurés pour entrer dans celui du marché de l'emploi dans lequel les

rapports sociaux sont organisés différemment et reposent sur des fondements différents (Laflamme, 1993b).

L'intégration professionnelle est la troisième instance de l'insertion professionnelle. Cette dernière est souvent isolée du champ de l'insertion et elle est considérée « comme relevant de la prérogative de l'organisation » (Laflamme, 1993b, p.108). L'intégration n'est plus du ressort du système scolaire comme la formation et la transition, qui sont encore fortement marquées par la proximité avec le monde scolaire. L'intégration organisationnelle se caractérise par une période d'adaptation à un nouveau contexte. Elle est liée aux attentes de l'individu et à celles de l'organisation, ces dernières reposant sur la conjoncture économique du marché de l'emploi. L'intégration professionnelle est basée sur la satisfaction dans le travail et la stabilité de l'emploi.

On ne peut plus parler de linéarité du processus d'insertion professionnelle puisqu'il y a de moins en moins de jeunes présentant un parcours linéaire. L'insertion a longtemps été vue comme une période de transition entre le système d'enseignement et le marché de l'emploi. On assiste davantage aujourd'hui à une superposition des études et du travail. Bourdon (dans Laflamme 1993a) parle de l'hyperactivité des jeunes puisque ces derniers jumèlent les études et l'emploi en concomitance plutôt qu'en transition (Laflamme, 1993b). Les différentes instances de l'insertion professionnelle, la formation, la transition et l'intégration, permettent de mieux comprendre le processus d'insertion. Il ne faut toutefois pas les voir de façon linéaire.

2.2 Concepts issus du paradigme structuraliste

Dans le cadre de ce mémoire, c'est le paradigme structuraliste qui sert de ligne directrice aux orientations et interprétations. Les chercheurs qui œuvrent au sein de ce paradigme ont élaboré différents concepts en lien avec notre objet d'étude : l'insertion professionnelle. Bien entendu, il est impossible de décrire en détails tous les éléments relatifs à ces notions à l'intérieur de quelques paragraphes. La prochaine section présente certains principes généraux reliés à ces concepts qui permettent d'analyser les résultats de la présente recherche.

2.2.1 Champ et habitus

La sociologie étudie la société en expliquant les comportements sociaux en se basant sur des facteurs économiques, politiques et sociaux. Dans cette optique, trois concepts sont importants à définir soit : champ, capital et habitus.

Tout ce qui est analysé en sociologie peut être situé dans un champ à l'intérieur duquel les acteurs débattent d'enjeux propres à chaque champ. Un champ social peut être défini comme étant un système spécifique collectivement construit où des positions sociales se définissent par rapport à d'autres (Accardo, 2006). On peut considérer la notion de champ comme un jeu qui comporte certaines règles. Par exemple, on ne joue pas de la même façon aux échecs qu'au bridge. De la même manière qu'on ne remporte pas la victoire au hockey qu'au soccer. Les agents qui sont engagés dans un champ ont des intérêts communs et sont prêts à jouer le jeu du champ dans lequel ils sont impliqués (Accardo et Corcuff, 1986). En d'autres mots,

« chaque champ est un espace relativement autonome, doté d'une logique spécifique, irréductible à la logique d'autres champs » (Mauger, 2004, p. 65)

À l'intérieur d'un champ, les agents occupent différentes positions sociales. Ils possèdent tous des ressources qui leur permettent d'occuper certaines positions plutôt que d'autres. Ces ressources sont appelées « capital » et peuvent être regroupées en trois catégories : économique, culturel et social. Le capital économique fait référence à l'argent et aux biens matériels. Le capital culturel peut être présenté sous deux formes : intériorisé et institutionnalisé. Le premier concerne la culture personnelle et les valeurs tandis que le second réfère aux diplômes décernés par les institutions scolaires. Le capital social, quant à lui, représente les relations et les contacts de l'agent. Ces trois types de ressources permettent aux individus d'avoir plus ou moins de pouvoir au sein d'un champ donné.

Les agents œuvrant dans un champ sont en mesure de réagir de façon adaptée aux situations propres à ce champ. En effet, ce dernier « exerce sur les agents une action pédagogique multiforme leur permettant d'acquérir les savoirs indispensables à une insertion fonctionnelle dans les rapports sociaux constitutifs du champ considéré » (Accardo, 2006, p. 151). En d'autres termes, les expériences répétées que vit l'individu au sein du champ lui permettent d'intérioriser des façons d'agir et de penser qui se transforment en dispositions durables. C'est ce qu'on appelle l'habitus.

L'habitus est un concept couramment utilisé en sociologie, principalement défini par Bourdieu, mais dont ses origines appartiennent à la philosophie (Héran, 1987). Dès la petite enfance, notre vie est conditionnée par les expériences que nous avons vécues et par les inculcations que nous avons reçues. L'enfant apprend certains

savoir-faire et savoir-être nécessaires au fonctionnement de la vie quotidienne tels que la façon de tenir une fourchette ou la manière de se comporter dans un restaurant. "Les différentes inculcations reçues tout au long de l'enfance conditionnent un rapport au monde développant les capacités de perception et de jugement". C'est ce qu'on appelle l'habitus primaire (Accardo, 2006). Il fait référence aux dispositions les plus anciennes et, par conséquent, les plus durables.

Selon le vécu de l'agent, des habitus secondaires viennent se greffer à l'habitus primaire pour renforcer ou voire contrarier l'habitus familial (Accardo, 2006). C'est le cas en particulier de l'habitus scolaire. En effet, le milieu scolaire vient généralement solidifier les acquis initiaux de la petite enfance, ce qui fait en sorte que "l'ensemble des expériences auxquelles nous sommes confrontées s'intériorisent et s'accumulent pour se transformer en dispositions générales que constituent l'habitus" (Vinaches, 1998, p.35).

Bourdieu (1980) a défini l'habitus comme étant " un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes" (p.88). Les structures ont été structurées par les expériences de la petite enfance et ces dernières permettent à l'individu de réagir d'une certaine façon plutôt qu'une autre dans un contexte donné. C'est pourquoi Bourdieu parle de prédisposition à fonctionner comme structures structurantes. En d'autres mots, les groupes humains sont formés par leurs conditions initiales et forment dans ce cadre leurs conditions ultérieures (Dantier, 2004, p.3).

L'habitus a comme principale caractéristique d'être inconscient. En effet, l'intégration des expériences est profondément incorporée, ce qui fait en sorte que les

dispositions acquises fonctionnent comme des automatismes. L'habitus est le résultat de l'histoire individuelle et collective de chacun. Celle-ci est intériorisée lors du processus de socialisation (Vinaches, 1998). Les expériences vécues sont souvent similaires chez des individus de la même classe sociale, c'est-à-dire qu'« elles sont fortement liées à toute une histoire collective faite de conditions d'existence proches » (Vinaches, 1998, p.36)

Le système de dispositions de l'individu est également structuré par les caractéristiques du champ dans lequel il évolue. En ce sens, un acteur évoluant dans le champ de l'éducation n'aura pas le même habitus qu'un acteur se situant dans un autre champ, par exemple la médecine. Le système de dispositions de chacun permet de structurer l'action de l'acteur à l'intérieur de son champ. Comme il a été mentionné précédemment, les règles du jeu ne sont pas les mêmes selon les différents champs. Les agents intériorisent donc les règles du champ dans lequel ils évoluent, ce qui guide leur façon de penser et de faire en fonction des principes propres à ce champ.

L'habitus se distingue de l'habitude au sens où il n'est ni mécanique ni statique. En effet, « l'habitus est une structure susceptible d'être modifiée par des expériences nouvelles et donc capable d'adaptation » (Accardo, 2006, p.157). En général, les agents sociaux évitent les situations qui sont en contradiction avec leurs prédispositions et ce, de façon tout à fait inconsciente. Spontanément, ils vont orienter leurs choix vers des lieux ou des gens avec lesquels ils ont des affinités. Toutefois, certaines circonstances de la vie peuvent bouleverser leur façon de penser en allant à l'encontre de leurs valeurs. Ce conflit cognitif peut amener une modification de l'habitus puisque ce dernier est « une structure interne toujours en voie de restructuration » (Accardo, 2006, p.160).

L'habitus se construit peu à peu chez l'individu qui vit des expériences au sein de différents champs. Il y a tout d'abord le champ familial où l'enfant incorpore les valeurs véhiculées par ses parents. L'habitus se solidifie par la suite dans le champ scolaire où l'enfant vit des expériences qui renforcent généralement les dispositions acquises lors de la petite enfance. Comme l'habitus est une structure en éternelle restructuration, le marché de l'emploi peut lui aussi avoir une influence sur l'habitus d'un individu. En effet, l'agent incorpore les valeurs et les principes reliés au champ professionnel, aussi appelé espace professionnel, ce qui peut modifier sa façon d'être et de penser. Cette notion d'espace professionnel est approfondie dans la prochaine section.

2.2.2 Espace professionnel

Dans le paradigme structuraliste, l'insertion sur le marché de l'emploi ne se déroule pas de la même façon pour tous les acteurs. Ces disparités sont tributaires de la segmentation du marché de l'emploi en espaces professionnels. L'espace professionnel correspond aux « conditions du marché du travail spécifiques au domaine visé par le diplôme au moment de la sortie, autant au niveau local que régional » (Bourdon, 1996a, p.115). L'espace professionnel ne couvre qu'une partie du marché du travail puisqu'il correspond spécifiquement aux domaines couverts par un diplôme donné.

« La structure d'un espace professionnel regroupe les règles et les contraintes qui en régissent l'accès, le fonctionnement et l'étendue » (Bourdon, 1996a, p.116). Certains espaces professionnels sont ouverts alors que d'autres sont fermés. L'espace professionnel est considéré comme ouvert lorsque son accès n'est pas déterminé par des règles explicites. Dans cette optique, il est possible pour un individu de miser sur

ses caractéristiques personnelles ainsi que sur son capital économique, culturel incorporé et social pour entrer dans l'espace professionnel.

Lorsque la structure d'un espace est stricte et formalisée, on parle d'espace fermé. La fermeture d'un espace professionnel peut se faire de deux façons. Tout d'abord, il peut être fermé par lieux d'activités (Bourdon, 1996b). En ce sens, les conditions d'entrée dans cet espace professionnel résultent d'une entente entre les travailleurs et les employeurs, par l'intermédiaire des syndicats. Le salaire et la sécurité d'emploi sont principalement liés à l'ancienneté, ce qui assure une place aux travailleurs les plus anciens au sein de l'espace professionnel.

Un espace professionnel peut également être fermé par champ de compétences (Bourdon, 1996b). Dans ce cas, la condition d'entrée repose sur le diplôme ou sur une attestation institutionnelle spécifique. Les individus misent donc sur leur capital culturel institutionnalisé pour entrer dans l'espace professionnel. Une fois admis, les individus sont généralement tous sur le même pied d'égalité.

Un espace professionnel fermé par champ de compétences est intéressant lorsque la main d'œuvre est rare. En effet, les employeurs sont à la recherche de diplômés compétents pour combler leurs postes. Cependant, il est plus difficile d'intégrer le marché du travail dans un espace fermé lorsque le taux de chômage est plus élevé puisqu'il y a trop de main d'œuvre qualifiée disponible sur le marché de l'emploi (Bourdon, 1996a). Les diplômés se retrouvent à ce moment devant deux choix. Soit ils diminuent leurs attentes et combler un poste qui n'est pas relié à leur domaine d'étude ou qui requiert des compétences moindres, soit ils poursuivent d'autres études pour augmenter leur capital institutionnalisé, un atout majeur pour

entrer dans un espace professionnel fermé (Bourdon, 1996a). Comme les individus œuvrant dans un espace fermé sont généralement sur le même pied d'égalité, l'employeur utilise le capital culturel institutionnalisé comme critère d'embauche, ce qui incite les jeunes à poursuivre leur cursus scolaire.

Les mécanismes de fermeture des espaces professionnels par l'accroissement des exigences entraînent une problématique qu'on appelle l'inflation des diplômes (Bourdon, 1996b). Cette inflation amène une baisse de la valeur d'un diplôme, donc de son pouvoir, sur le marché de l'emploi à cause du nombre de plus en plus grandissant. La section suivante s'attarde un peu plus en détails au concept de pouvoir du diplôme.

2.2.3 Pouvoir du diplôme

Comme il a été mentionné dans le paradigme structuraliste, l'insertion professionnelle peut être divisée en trois étapes : la formation, la transition et l'intégration professionnelle. Le pouvoir du diplôme est une assise sur laquelle les jeunes s'appuient lors de la transition professionnelle, principalement dans un espace professionnel fermé.

Plusieurs facteurs font en sorte que la scolarisation est en hausse chez les jeunes dans les sociétés postindustrielles. De nos jours, la majorité de la population s'entend pour dire que les jeunes doivent poursuivre leurs études s'ils veulent espérer se tailler une place sur le marché du travail. En effet, depuis les années soixante, les valeurs reliées à l'éducation ont été davantage prônées dans notre société québécoise

(Deschenaux et Laflamme, 2007; Laflamme, 1996). En 1963, la Commission Parent a soulevé l'important retard au Québec en ce qui concerne la scolarisation des jeunes comparativement au reste du Canada. À la suite de cette commission, les politiques gouvernementales ont fait en sorte d'élargir les capacités d'accueil du système scolaire afin d'en permettre l'accès au plus grand nombre de jeunes possible.

La mondialisation des marchés et les nouvelles technologies ont également collaboré à la poursuite des études chez les jeunes. En ce sens, le discours dominant véhicule le fait que pour demeurer compétitif sur le marché mondial, la main d'œuvre doit toujours être plus qualifiée. Les économistes soutiennent que l'éducation est l'investissement le plus productif pour une stratégie de développement (Laflamme, 1996). Dans une société capitaliste, le système de production a besoin en permanence d'un surplus de travailleurs diplômés et qualifiés par rapport aux besoins immédiats (Laflamme, 2002). En suivant le principe de l'offre et de la demande, le surplus de travailleurs disponibles influence à la baisse les salaires et les conditions de travail en plus d'assurer un contrôle sur le pouvoir des diplômés sur le marché de l'emploi (Laflamme, 2002).

Le pouvoir du diplôme est « le produit d'une négociation constante entre employeurs, salariés syndiqués et non syndiqués et l'État et ce sont les ressources de pouvoir propres à chaque groupe qui participent à déterminer la structure de l'ensemble qui se concrétise dans plus ou moins de pouvoir pour un diplôme particulier » (Laflamme, 2002, p.124). Le pouvoir du diplôme n'est donc pas relié aux aptitudes intellectuelles qu'il requiert ni au système d'enseignement mais bien aux pressions qu'exercent les organismes du marché de l'emploi (Deschenaux et Laflamme, 2007).

La structure du marché de l'emploi en espaces professionnels fermés par champ de compétences incite les jeunes à poursuivre leur scolarisation, ce qui participe à l'inflation des diplômes. Cette inflation peut se définir comme étant « l'effet de la dévaluation produit par l'accroissement des effectifs scolarisés sur la valeur du diplôme » (Passeron, 1982, p.551). On se retrouve donc avec deux discours quelque peu contradictoires. D'un côté, la société prône la poursuite des études qui facilite l'insertion sur le marché de l'emploi. De l'autre, plusieurs étudiants affirment que la formation et la diplomation n'assurent pas nécessairement un emploi. Le contexte de la hausse des qualifications amène des situations de suréducation, ce qui fait en sorte qu'un diplôme n'est plus automatiquement gage d'insertion professionnelle (Deschenaux et Laflamme, 2007).

Il est de plus en plus difficile d'intégrer le marché du travail et ce n'est pas par manque d'emploi comme le confirme le nombre d'heures supplémentaires toujours en augmentation. C'est davantage la recherche de rentabilité qui rend l'insertion difficile. Il y a donc un surplus de main d'œuvre qualifiée pour les postes disponibles. Les employeurs tendent de plus en plus à engager des jeunes surqualifiés pour des postes qui n'en demandent pas tant. Ce cercle vicieux fait en sorte que plusieurs jeunes ne trouvent pas d'emploi et poursuivent leurs études à un niveau supérieur, ce qui contribue encore une fois à l'inflation des diplômes.

Le message qui est envoyé aux jeunes est que la capacité à se trouver un emploi repose uniquement sur les capacités de l'individu plutôt que sur la structure du marché de l'emploi et du comportement des employeurs (Deschenaux et Laflamme, 2007). Pourtant, la situation des diplômés universitaires est différente selon le domaine, ce qui permet de croire qu'un pouvoir différent peut être associé aux titres scolaires (Deschenaux et Laflamme, 2007). Comme nous l'avons vu

précédemment, ces disparités sont tributaires de la segmentation du marché de l'emploi en espaces professionnels, ce qui influence le pouvoir d'un diplôme et, par le fait même, l'insertion professionnelle des jeunes.

Considérant le thème de ce mémoire, on peut prendre le champ de l'enseignement comme exemple pour expliciter les concepts de champ et espace professionnel. Un champ est plutôt vaste et regroupe tous les acteurs qui sont reliés au monde de l'éducation tels que le Ministère de l'éducation, les universités, les comités de parents, les conseils d'établissement et les syndicats, pour ne nommer que ceux-ci. L'espace professionnel est aussi un champ mais ce dernier fait davantage référence à la carrière des enseignants. Les principaux acteurs de cet espace professionnel sont les syndicats et les commissions scolaires puisque ce sont ces derniers qui déterminent les conditions d'engagement des enseignants. L'accès à cet espace professionnel est doublement fermé. En effet, n'entre pas qui veut dans le monde des enseignants! Il est tout d'abord fermé par champ de compétences. En ce sens, la première condition d'admission est le diplôme en enseignement. L'espace professionnel est également fermé par lieu d'activité. En effet, un enseignant qui fait un changement de commission scolaire perd son ancienneté donc peut se retrouver au chômage alors qu'il était permanent auparavant dans une autre commission scolaire.

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre aux objectifs fixés dans le cadre de cette recherche, le troisième chapitre présente la méthodologie privilégiée pour la cueillette des résultats. Comme la présente étude s'inscrit dans le processus de la recherche quantitative, les étapes de ce type de recherche sont tout d'abord présentées. L'outil de collecte de données, le sondage, est par la suite expliqué. Les résultats ayant été recueillis lors d'une analyse secondaire des données issues d'un sondage existant, des précisions sont apportées concernant ce type de collecte de données. Le sondage utilisé, effectué par le groupe de recherche sur la migration des jeunes, est présenté ainsi que l'échantillon qui a été formé pour répondre à notre interrogation de départ. Finalement, les limites de ce type de recherche sont exposées ainsi que les aspects éthiques qui ont été pris en considération.

3.1 La recherche quantitative

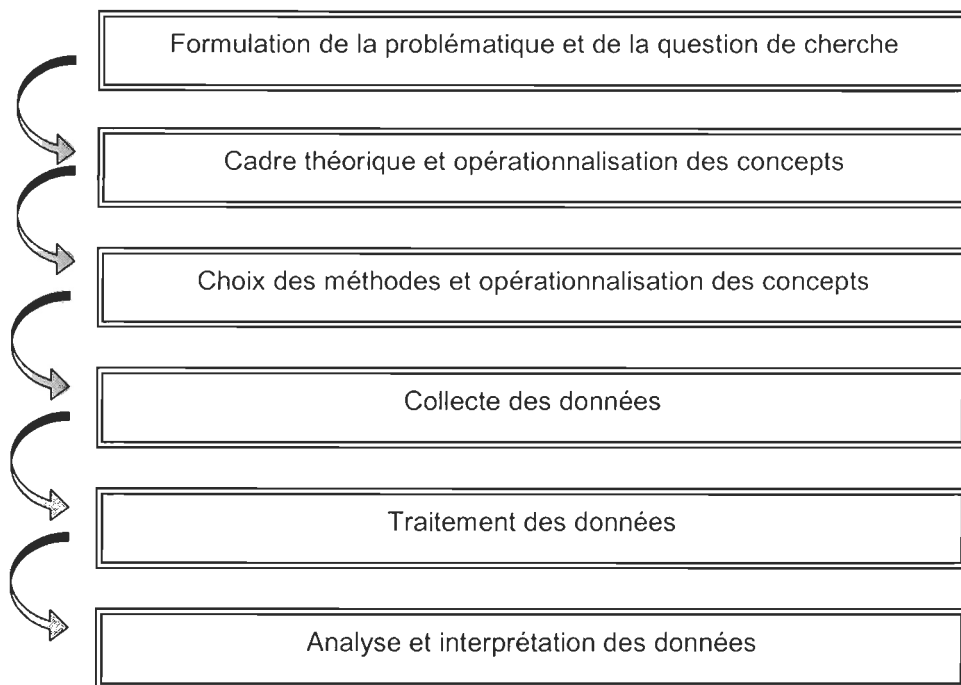
La recherche envisagée se situe dans le grand champ de la recherche quantitative. Comme toute étude, le but ultime est de faire avancer les connaissances. Dans le cas d'une recherche quantitative, les données se retrouvent principalement sous forme de nombres et l'analyse de ces données permettent de décrire, d'expliquer ou de prédire une situation (Boudreault, 2004). Le but de la recherche quantitative est d'établir une relation entre deux faits pour expliquer une réalité (Lamoureux, 2000).

3.1.1 Étapes de la démarche scientifique de recherche quantitative

La démarche scientifique de recherche quantitative se déroule généralement en six étapes (inspiré de Boudreault, 2004). La figure ci-dessous illustre la progression de ces étapes.

Figure 2

Étapes d'une démarche scientifique de recherche quantitative
(Boudreault 2004, p. 153, inspiré de Trudel et Antonius, 1991, p.22; Simard, 1996, p.7)



La première étape consiste à faire une recension des écrits afin de relever ce qui a déjà été étudié sur le sujet et de relever ce qui peut causer problème (Boudreault, 2004). Cette recension sera à la base de la problématique de recherche, cette dernière pouvant être définie comme étant « le problème principal qui justifie la

démarche de recherche » (Boudreault, 2004, p. 154). La question de recherche est par la suite établie et permet de faire ressortir le but de la recherche.

« En recherche quantitative, pour donner un sens aux résultats d'analyses statistiques, il faut d'abord situer le contexte de la recherche » (Boudreault, 2004, p.156). Cette étape constitue le cadre théorique et l'opérationnalisation des notions dans laquelle les différents concepts inhérents à la recherche vont être définis et expliqués.

La prochaine étape de la démarche scientifique de recherche quantitative est le choix des méthodes. Lors de cette phase, le chercheur prend des décisions en ce qui concerne les différentes procédures de collecte et de traitement de l'information. Cette étape constitue en quelque sorte le plan de travail de la recherche (Trudel et Antonius, 1991).

Le choix des méthodes étant fait, le chercheur peut passer à l'étape suivante : la collecte de données. Ce stade de la recherche consiste à réunir toutes les informations nécessaires et pertinentes visant à répondre à la question de recherche. Une fois les données recueillies, il est nécessaire de les organiser de façon à mettre certaines caractéristiques en évidence. Cette étape constitue le traitement des données.

La dernière étape de la démarche scientifique de la recherche quantitative est l'analyse et l'interprétation des données. Une fois que les données ont été recueillies et organisées, le chercheur les compare avec les hypothèses initiales et tente de fournir une explication aux différents résultats obtenus.

Plusieurs outils de collecte de données peuvent être utilisés dans le cadre d'une recherche quantitative. La section 3.2 révèle celle qui sera privilégiée dans la présente étude.

3.2 Outil de collecte de données : le sondage

Le sondage peut être défini « comme étant un instrument de recherche, de structuration, de mesure et de présentation de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population » (Trudel et Antonius, 1991, p.249) En d'autres mots, les enquêtes par sondage ont comme objectif de décrire un tout en ne connaissant qu'une partie (Loubet del Bayle, 2000).

Le sondage est l'instrument de mesure le plus utilisé dans les recherches en sciences sociales (Blais et Durand, 2009). Sa grande flexibilité est son principal avantage. En administrant un questionnaire à un échantillon donné, l'information est obtenue rapidement sur les concepts à l'étude, ce qui permet d'épargner des énergies au niveau du temps. De plus, les coûts d'opération sont relativement faibles. Un autre avantage du sondage est sa grande polyvalence (Blais et Durand, 2009; Trudel et Antonius, 1991) puisqu'à l'intérieur d'un même questionnaire, il est possible de recueillir des informations sur un grand nombre de variables.

Comme toutes méthodes de collecte de données, le sondage n'est pas sans faille. L'usage du sondage est limité par quatre conditions d'utilisation (Blais et Durand, 2009). Tout d'abord, il est important que l'échantillon soit disponible et

coopératif pour répondre au sondage. Il faut également que les personnes sélectionnées soient en mesure de répondre aux questions. De plus, il est nécessaire que les répondants puissent communiquer l'information sans distorsion. La dernière condition selon Blais et Durand (2009) concerne l'enregistrement fidèle de l'information par l'équipe de recherche. Trudel et Antonius (1991) ont ajouté une cinquième condition d'utilisation concernant l'unité d'analyse. L'individu choisi doit clairement être identifié et il est nécessaire de maintenir la même définition tout au long du processus du sondage.

3.2.1 L'échantillon

L'échantillon est la partie de la population qui sera étudiée et qui « permettra par extrapolation » (Loubet del Bayle, 2000) de connaître les caractéristiques de la totalité de cette dernière. Il est donc important que l'échantillon soit représentatif de la population à l'étude. Pour ce faire, deux techniques de base sont utilisées pour la sélection de l'échantillon : la technique des quotas et les techniques probabilistes.

3.2.2 Technique des quotas

La détermination de l'échantillon selon la technique des quotas se fait tout d'abord selon un plan d'enquête. Ce dernier constitue en quelque sorte un modèle réduit de la population à l'étude. Les caractéristiques de la population sont reproduites à plus petite échelle afin que l'échantillon représente l'ensemble des habitants.

Par la suite, les quotas sont déterminés pour chaque enquêteur. En ce sens, chacun a un maximum de personnes à interroger pour respecter les proportions de l'échantillon qui lui-même représente la population à l'étude.

3.2.3 Techniques probabilistes

La détermination de l'échantillon selon les techniques probabilistes est davantage le fruit du hasard. L'expression « hasard » est toutefois utilisée au sens scientifique et mathématique du terme. Le principe est que chaque unité de la population doit avoir une chance égale de figurer dans l'échantillon. Il est donc nécessaire que la population soit le plus homogène possible. Comme ce n'est pas toujours envisageable en sciences sociales, il est plausible d'utiliser la technique de sondage stratifié qui consiste à découper la population en catégories homogènes (sexe, âge, habitat, ...) et par la suite tirer au hasard parmi ces catégories pour déterminer l'échantillon.

3.2.4 Modes d'administration

Les principaux modes d'administration des sondages sont le questionnaire et l'entrevue (Blais et Durand, 2009; Philogène et Moscovici, 2003). Les questionnaires peuvent être envoyés par la poste ou être remis de personne à personne. Les entrevues, quant à elles, peuvent se faire par téléphone ou face à face.

3.2.5 Le sondage du GRMJ

La présente recherche a utilisé les résultats du sondage du groupe de recherche sur la migration des jeunes (GRMJ) réalisé en 2004-2005. Comme les données de ce dernier étaient disponibles et relevaient d'un échantillon représentatif, ce sondage offrait une opportunité peu commune d'expérimenter l'analyse secondaire de données. Tandis que la majorité des recherches au Québec sur le thème de l'insertion professionnelle sont issues d'une démarche qualitative, l'originalité de la présente étude relève du fait qu'elle utilise des données plus objectives pour traiter de l'insertion professionnelle. La méthodologie affichée dans les lignes suivantes est issue du rapport national de ce sondage qui a été réalisé en 2006 par Madeleine Gauthier, Patrice Leblanc, Serge Côté, Frédéric Deschenaux, Camil Girard, Claude Laflamme, Marie-Odile Magnan et Marc Molgat. La population éligible pour ce sondage a été définie comme étant toute personne résidant au Québec ou toute personne résidant à l'extérieur du Québec mais dont la famille réside au Québec, âgée de 20 à 34 ans et pouvant s'exprimer suffisamment en français ou en anglais pour répondre à un questionnaire.

Le sondage du GRMJ a été réalisé à l'aide de plusieurs échantillons superposés et administrés séquentiellement, ce qui correspond à la définition classique d'échantillon probabiliste par grappes stratifié pondéré. L'échantillonnage devait représenter l'ensemble des individus du pays en tenant compte de la population nationale, des différentes régions administratives ainsi que des individus anglophones et autochtones. Les données de l'échantillon national, des suréchantillons régionaux, du suréchantillon anglophone et du suréchantillon autochtone ont été regroupées dans un fichier global de 5 997 personnes. La pondération a eu pour effet de redonner à

toutes les régions et aux sous-groupes de répondants le poids réel qu'ils ont dans la population québécoise âgée de 20-34 ans.

L'échantillon de départ était composé de ménages qui comprenaient ou qui avaient déjà compris des jeunes âgés, à ce moment, de 20 à 34 ans. Si le jeune avait quitté la maison, il était rejoint à son nouveau domicile. Un triage initial de 45 363 numéros de téléphone a été effectué. Parmi ces derniers, il a fallu en retrancher 5 151 pour des raisons telles qu'absence de service, numéro non résidentiel, numéro de télécopieur, de modem, de cellulaire ou de téléavertisseur.

Par la suite, 21 275 autres numéros ont été enlevés parce que les personnes de ces ménages ne correspondaient pas à l'âge ciblé et ne répondaient pas aux critères de la recherche. Les 18 937 numéros de téléphone restants ont composé l'échantillon de départ. Le taux de réponse a été de 31,7%, ce qui correspond aux 5 997 personnes qui ont rempli le questionnaire.

Le questionnaire retenu est celui qui avait été utilisé lors de l'enquête de 1998-1999. Celui-ci a été bonifié en raison des nouveaux volets comme les sous-groupes anglophones et autochtones. Les huit sections de questions conservent leur pertinence dans le sondage de 2004-2005 : sélection des profils, départ du domicile familial, départ et intégration au lieu 1 (arrivée), identité régionale et avenir au lieu 0 (origine), évaluation de la situation actuelle, stabilité et mobilité potentielle, retour et sociodémographie.

En plus des questions nécessaires pour déterminer l'admissibilité des répondants, l'instrument comporte 34 questions sociodémographiques et 76 questions sur la migration et les sujets qui y sont reliés. L'encodage de toutes les informations a nécessité la constitution de 438 variables. Pour rendre possibles les comparaisons interrégionales entre les sous-groupes, une pondération a été appliquée de façon à redonner à chaque contingent régional et linguistique le poids qu'il a dans la population québécoise des personnes de 20-34 ans.

Les données du questionnaire ont été exploitées à l'aide du logiciel SPSS et la pondération du fichier global a été appliquée en avril 2005. L'intervalle de confiance généralement retenu lors des analyses et des sorties statistiques de l'équipe de recherche a été de 0,95. Avec un tel intervalle de confiance, la marge d'erreur pour l'échantillon global de 5 997 répondants est de 1,3%.

3.3 Analyse secondaire de données

La méthodologie privilégiée dans la présente étude correspond à l'analyse secondaire de données du sondage réalisé par le GRMJ. Les données secondaires sont « les éléments informatifs rassemblés pour des fins autres que celles pour lesquelles les données avaient été recueillies initialement » (Turgeon et Bernatchez, 2009). Ces données peuvent servir d'essence pour une nouvelle recherche.

L'analyse secondaire de données présente plusieurs avantages comparativement à l'analyse primaire. Tout d'abord, elle permet d'investiguer un nouveau champ d'intérêt sans trop investir de ressources en collectes de nouvelles

informations tout en étant accessible à peu ou pas de frais. De plus, une économie de temps est importante pour le chercheur puisqu'il n'a pas à se rendre sur le terrain pour recueillir les données.

L'analyse secondaire de données permet également de « préciser certaines caractéristiques importantes d'une éventuelle collecte de données primaire » (Turgeon et Bernatchez, 2009). L'intérêt que présente ce type d'analyse réside dans le principe de l'accumulation du savoir scientifique. L'analyse secondaire permet de partir de données déjà existantes pour approfondir les connaissances, donc de faire avancer le savoir scientifique. Un autre avantage de l'analyse secondaire de donnée est celui « d'éliminer les problèmes opérationnels de collectes de données primaires » (Turgeon et Bernatchez, 2009). Une fois que le chercheur s'est assuré de la fiabilité et de la validité des données, il peut uniquement se concentrer sur son analyse.

Selon Turgeon et Bernatchez (2009), l'analyse secondaire de données peut présenter certaines limites. Ils affirment que ce type d'analyse risque de faire régresser la qualité des recherches puisqu'en « se référant toujours aux mêmes indicateurs et aux mêmes populations, l'étude risque de s'appauvrir ». Comme il n'y a pas de données déjà recueillies sur tous les sujets, un autre inconvénient de l'analyse secondaire de données est le manque de disponibilité de l'information.

Une autre critique de l'analyse secondaire de données concerne « l'écart entre les objectifs de la collecte primaire et les objectifs de l'analyse secondaire » (Turgeon et Bernatchez, 2009). En effet, la mise en place des données primaires ne tient pas compte des buts de l'analyse secondaire. Il peut arriver que certaines manipulations

de données soient impossibles ou que certaines informations soient manquantes pour parvenir à faire une analyse judicieuse et complète.

Finalement, le facteur temps est un autre obstacle à l'analyse secondaire de données puisque le délai entre la cueillette des données primaires et l'analyse secondaire peut réduire l'efficacité de cette dernière.

3.4 Échantillon utilisé

L'échantillon utilisé pour la présente recherche est issu du sondage du groupe de recherche sur la migration des jeunes. Le domaine de diplomation a été le critère de sélection puisque seuls les finissants en éducation ont été retenus dans le cadre de cette recherche.

Parmi les 5 997 répondants du sondage, 316 personnes ont affirmé avoir terminé leurs études en éducation. Ce nombre de diplômés comporte 41 hommes et 275 femmes. La marge d'erreur pour l'échantillon utilisé est de 5,5%.

Les répondants sont répartis selon trois tranches d'âge. 10,1% sont âgés de 20-24 ans, 44,6 % sont âgés de 25-29 ans et 45,3 % ont entre 30-34 ans. Les répondants sont partagés à peu près également selon le type de région d'origine : 107 proviennent des régions périphériques, 94 des régions intermédiaires et 104 des régions métropolitaines. 11 répondants sont issus de l'extérieur du Québec. La majorité des répondants de l'échantillon retenu sont des migrants interrégionaux (121

répondants). Les migrants intrarégionaux sont en minorité avec 34 répondants. 71 répondants sont des non-migrants et 90 sont des migrants interrégionaux de retour. Plus de 90% des répondants présentent une scolarité au niveau du baccalauréat (92,1%) alors que seulement 7,9% détiennent une maîtrise.

3.5 Limites de la recherche

La présente recherche comporte certaines limites issues principalement de l'outil de collecte de données. Tout d'abord, le but de la recherche n'était pas celui poursuivi lors du sondage.

Une autre limite concerne la représentativité de l'échantillonnage. Celui utilisé lors du sondage est représentatif de l'ensemble de la population du Québec chez les 20 à 34 ans. Il est difficile, dans le cadre de cette recherche, d'assurer cette même représentativité pour les répondants en éducation puisque l'échantillonnage de départ ne tenait pas compte de ce paramètre. Considérant la taille de l'échantillon et la représentativité de celui-ci pour les 20-24 ans, il est possible de penser que l'échantillon des enseignants sera lui aussi représentatif de la population.

3.6 Aspects éthiques

Dans le cadre de cette recherche, il n'est pas nécessaire de soumettre le projet au comité d'éthique institutionnel puisque cette démarche a été réalisée par l'Institut national de la recherche scientifique (INRS).

QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les données utilisées dans le cadre de cette recherche, issues du sondage du GRMJ, permettent de tracer le portrait de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants selon le type de régions du Québec. Dans un premier temps, les résultats objectifs sont présentés, s'attardant aux caractéristiques des répondants diplômés en éducation, à la situation sur le marché de l'emploi ainsi qu'à la situation financière de ces derniers. Dans un deuxième temps, l'évaluation subjective des répondants au regard de leurs conditions d'insertion professionnelle est révélée. Cette dernière tient compte de la perception des diplômés en éducation de leur avenir personnel et de la société, des caractéristiques importantes du travail pour eux ainsi que leurs premières expériences sur le marché de l'emploi. Dans un dernier temps, les résultats des diplômés en éducation sont comparés avec ceux de l'ensemble des diplômés universitaires afin de dégager les similitudes et les différences en ce qui a trait à l'insertion professionnelle de ces derniers.

4.1 Conditions objectives d'insertion professionnelle

Cette section met l'emphase sur les résultats objectifs issus des données du sondage du GRMJ concernant les diplômés en éducation. Ces résultats permettent d'atteindre notre premier objectif de recherche qui était de « décrire les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants selon le type de régions du Québec ». Par le fait même, une comparaison de l'insertion professionnelle entre les régions est effectuée, ce qui répond également à un autre de nos objectifs de recherche.

4.1.1 Caractéristiques des répondants et répondantes diplômés en éducation

À la lecture du tableau 13, on remarque que la majorité des jeunes diplômés en éducation des trois types de région sont des femmes (86,9%). On note cependant un pourcentage plus élevé d'hommes dans les régions métropolitaines (15,4%) comparativement aux régions périphériques (13,5%) et intermédiaires (11,2%).

Tableau 13
Genre des répondants et répondantes selon le type de région de résidence actuelle

Genre	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Hommes	13,5	11,2	15,4	13,1
Femmes	86,5	88,8	84,6	86,9

Source : GRMJ, 2004-2005

Les données du tableau 14 font ressortir que la majorité des jeunes diplômés en éducation qui habitent en régions périphériques et intermédiaires sont âgés de 30 à 34 ans (50,6% et 51,5%). Toutefois, en régions métropolitaines, ils sont majoritairement âgés entre 25 et 29 ans (57,1%).

Tableau 14
Âge des répondants et répondantes selon le type de région de résidence actuelle

Âge	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
20-24 ans	7,9	10,4	12,1	10,2
25-29 ans	41,6	38,1	57,1	44,6
30-34 ans	50,6	51,5	30,8	45,2

Source : GRMJ, 2004-2005

Le niveau de scolarité des diplômés en éducation est représenté dans le tableau 15. Plus de neuf diplômés en éducation sur dix ont une scolarité au niveau du baccalauréat (92,4%). Il y a cependant davantage de diplômés en éducation ayant une maîtrise dans les régions métropolitaines (9,9%) et dans les régions intermédiaires (9,0%) que dans les régions périphériques où la proportion de diplômés en éducation ayant un diplôme de deuxième cycle est de 3,4%.

Tableau 15
Niveau de scolarité selon le type de région de résidence actuelle

Scolarité	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Baccalauréat	96,6	91,0	90,1	92,4
Maîtrise	3,4	9,0	9,9	7,6

Source : GRMJ, 2004-2005

4.1.2 Évaluation de la situation actuelle sur le marché de l'emploi

Le tableau 16 fait la lumière sur l'occupation des jeunes diplômés en éducation du Québec. La principale occupation de ces derniers est le travail dans des proportions de 76,1% pour ceux des régions intermédiaires, 72,5% pour ceux des régions métropolitaines et 69,7% pour les diplômés habitant dans les régions périphériques. D'autres jeunes diplômés en éducation poursuivent leurs études. C'est le cas de 18,7% des diplômés vivant dans les régions métropolitaines, de 15,7% de ceux habitant dans les régions périphériques et de 11,9% des diplômés étant installés dans les régions intermédiaires. Il y a davantage de diplômés en éducation habitant dans les régions périphériques qui affirment être à la maison (10,1%) que dans les régions intermédiaires (7,5%) et dans les régions métropolitaines (6,6%).

Près de 3 % des jeunes diplômés en éducation au Québec sont à la recherche d'un emploi.

Tableau 16
Occupation principale selon le type de région de résidence actuelle

Occupation principale	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Travail	69,7	76,1	72,5	73,2
Recherche d'emploi	3,4	3,0	2,2	2,9
Aux études	15,7	11,9	18,7	15,0
À la maison	10,1	7,5	6,6	8,0
Autre	1,1	1,5		1,0

Source : GRMJ, 2004-2005

Il est possible de constater que 96 % des jeunes diplômés en éducation œuvrant dans les régions périphériques (96,8%) et dans les régions intermédiaires (96,1%) ont un travail qui correspond au domaine dans lequel ils ont étudié (tableau 17). Cette proportion est plus faible pour les jeunes diplômés en éducation qui travaillent dans les régions métropolitaines (89,4%).

Tableau 17
Correspondance travail-études selon le type de région de résidence actuelle

Correspondance travail-études	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Oui	96,8%	96,1%	89,4%	94,3%
Non	3,2%	3,9%	10,6%	5,7%

Source : GRMJ, 2004-2005

Les différentes catégories socioprofessionnelles dans lesquelles les jeunes diplômés en éducation occupent un travail sont représentées dans le tableau 18. On remarque que plus de huit diplômés en éducation sur dix des régions périphériques (87,1%) et intermédiaires (88,2%) travaillent comme professionnels comparativement à sept diplômés sur dix pour les régions métropolitaines (74,2%). Le travail de spécialiste dans la vente ou le service est occupé par 7,8% des jeunes diplômés en éducation travaillant dans les régions intermédiaires et 8,1% pour ceux ayant un emploi dans les régions périphériques. Ce taux s'élève à 19,7% pour ceux des régions métropolitaines.

Dans des proportions plus faibles, d'autres emplois sont occupés par les jeunes diplômés en éducation au Québec. C'est le cas des employés de bureau qui représentent 2% des jeunes diplômés en éducation habitant les régions intermédiaires et 3% de ceux des régions métropolitaines. Aucun diplômé travaillant dans les régions périphériques ne fait partie de cette catégorie socioprofessionnelle. En revanche, 1,6% des diplômés en éducation installés en régions périphériques travaillent comme ouvrier spécialisé tandis qu'aucun diplômé habitant les régions intermédiaires et métropolitaines n'occupe cette catégorie d'emploi. Seuls certains diplômés en éducation vivant dans les régions métropolitaines travaillent comme travailleurs en sciences et technologie (3%). Finalement, 3,2% des diplômés œuvrant en régions périphériques et 2% de ceux des régions intermédiaires occupent un emploi d'administrateur.

Tableau 18
Catégorie socioprofessionnelle d'emploi selon le type de région
de résidence actuelle

Catégorie socioprofessionnelle	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Employé de bureau		2,0	3,0	1,7
Spécialiste dans la vente ou service	8,1	7,8	19,7	11,3
Ouvrier spécialisé	1,6			0,4
Travailleur en sciences et technologies			3,0	0,9
Professionnel	87,1	88,2	74,2	83,9
Administrateur	3,2	2,0		1,7

Source : GRMJ, 2004-2005

Le statut d'emploi diffère quelque peu selon les régions du Québec (tableau 19). Près d'un diplômé en éducation sur quatre travaille à temps partiel dans les régions périphériques (24,2%). Cette proportion est deux fois moins élevée dans les régions intermédiaires (12,7%). Pour ce qui est des diplômés en éducation habitant dans les régions métropolitaines, 16,7% d'entre eux travaillent à temps partiel.

Tableau 19
Statut d'emploi selon le type de région de résidence actuelle

Statut d'emploi	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Temps plein	75,8%	87,3%	83,3%	83,0%
Temps partiel	24,2%	12,7%	16,7%	17,0%

Source : GRMJ, 2004-2005

4.1.3 Évaluation de la situation financière des diplômés en éducation

À la lumière du tableau 20, il est possible de constater que la majorité des jeunes diplômés en éducation ont un salaire annuel se situant entre 15 000\$ et 29 999\$ autant dans les régions périphériques (48,3%), intermédiaires (49,3%) et métropolitaines (42,9%). Près d'un diplômé en éducation sur quatre habitant dans les régions métropolitaines (24,2%) et périphériques (23,6%) gagne moins de 14 999\$ par année. Cette proportion est plus faible dans les régions intermédiaires où 15,7% des diplômés en éducation ont un salaire inférieur à 14 999\$. Les diplômés en éducation sont plus nombreux dans les régions métropolitaines à avoir un salaire supérieur à 60 000\$ (7,7%) que dans les régions intermédiaires (4,5%) et périphériques (1,1%).

Tableau 20
Revenu annuel selon le type de région de résidence actuelle

Revenu annuel	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Moins de 14 999\$	23,6	15,7	24,2	20,4
Entre 15 000\$ et 29 999\$	48,3	49,3	42,9	47,1
Entre 30 000\$ et 59 999\$	27,0	30,6	25,3	28,0
60 000\$ et plus	1,1	4,5	7,7	4,5

Source : GRMJ, 2004-2005

La principale source de revenu des jeunes diplômés en éducation est celle provenant du travail pour 79,7% des diplômés demeurant dans les régions intermédiaires, 85,4% de ceux vivant dans les régions périphériques et 89,0% de ceux habitant dans les régions métropolitaines (tableau 21). Les revenus du conjoint sont la première source de revenu pour 7,9% des diplômés en éducation demeurant dans

les régions périphériques et 6,8% pour ceux habitant dans les régions intermédiaires. Une très faible proportion des jeunes diplômés habitant dans les régions métropolitaines ont affirmé avoir les revenus du conjoint comme source principale de revenu (2,2%).

L'assurance-chômage est la principale source de revenu pour 6,0% des diplômés demeurant dans les régions intermédiaires, pour 5,5% de ceux vivant dans les régions métropolitaines et dans des proportions moins élevées, pour 2,2% des diplômés habitant dans les régions périphériques.

Tableau 21
Provenance des revenus selon le type de région de résidence actuelle

	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Des revenus de travail	85,4%	79,7%	89,0%	84,0%
Des économies accumulées		1,5%	2,2%	1,3%
Du soutien des parents		2,3%	1,1%	1,3%
Des prêts et bourses	2,2%	3,0%		1,9%
De l'assurance-emploi	2,2%	6,0%	5,5%	4,8%
De l'assistance-sociale	1,1%			,3%
Des revenus du conjoint	7,9%	6,8%	2,2%	5,8%
Autre	1,1%	,8%		,6%

Source : GRMJ, 2004-2005

La plupart des jeunes diplômés en éducation n'ont pas fait mention de leur deuxième source de revenu (37,2%) et ce, peu importe les régions du Québec (tableau

22). Pour certains, les revenus du conjoint représentent la deuxième source de revenu. C'est le cas pour 22,2% des diplômés demeurant dans les régions métropolitaines, 29,2% de ceux habitant dans les régions périphériques et 31,6% de ceux vivant dans les régions intermédiaires.

L'assurance-chômage est la deuxième source de revenu principalement pour les diplômés installés dans les régions périphériques (13,5%). Cette dernière est la deuxième source de revenu pour 6,0% des diplômés demeurant dans les régions intermédiaires et seulement pour 3,3% de ceux habitant dans les régions métropolitaines.

Les économies accumulées servent de deuxième source de revenu pour 6,7% des jeunes diplômés demeurant dans les régions périphériques, pour 10,5% de ceux vivant dans les régions intermédiaires et pour 12,2% de ceux habitant dans les régions métropolitaines. Dans des proportions plus faibles, les revenus du travail correspondent à la deuxième source de revenu de 3,3% des diplômés installés dans les régions métropolitaines, 5,6% de ceux demeurant dans les régions périphériques et 9,0% de ceux habitant dans les régions intermédiaires.

Tableau 22
Deuxième source de revenus selon le type de région de résidence actuelle

	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Des revenus de travail	5,6%	9,0%	3,3%	6,4%
Des économies accumulées	6,7%	10,5%	12,2%	9,9%
Du soutien des parents		,8%	5,6%	1,9%
Une pension alimentaire	1,1%	,8%		,6%
Des prêts et bourses	2,2%	1,5%	5,6%	2,9%
De l'assurance-emploi	13,5%	6,0%	3,3%	7,4%
Des allocations familiales	3,4%	4,5%	1,1%	3,2%
Des revenus du conjoint	29,2%	31,6%	22,2%	28,2%
Autre	1,1%	2,3%	3,3%	2,2%
Pas de 2e mention	37,1%	33,1%	43,3%	37,2%

Source : GRMJ, 2004-2005

4.2 Évaluation subjective de l'insertion professionnelle

La prochaine section est consacrée à l'analyse des résultats faisant référence à l'évaluation subjective que se font les diplômés en éducation de leur insertion professionnelle. Cette analyse permet d'atteindre notre deuxième objectif de recherche qui était de « décrire l'évaluation subjective que les jeunes enseignants se font de leurs conditions d'insertion professionnelle selon le type de régions du Québec ». La comparaison entre les régions en ce qui a trait à l'évaluation subjective de l'insertion professionnelle est réalisée, ce qui permet également d'atteindre un autre de nos objectifs de recherche.

4.2.1 Perception de leur avenir personnel et de la société

Plus de neuf diplômés en éducation sur dix habitant dans les régions intermédiaires (92,5%) et métropolitaines (91,2%) ont confiance de toujours avoir un emploi (tableau 23). Cette proportion est plus faible pour les jeunes diplômés vivant dans les régions périphériques où 83,1% de ces derniers ont la même croyance.

Le tableau 23 présente l'opinion des jeunes diplômés en éducation face à leur situation économique. La majorité de ces derniers croient que leur situation économique s'améliorera dans l'avenir. C'est le cas pour 61,8 % des jeunes diplômés en éducation habitant dans les régions métropolitaines, 67,8% de ceux vivant dans les régions périphériques et 70,6% des jeunes diplômés travaillant dans les régions intermédiaires.

Le tableau 23 fait la lumière sur la perception de l'évolution du niveau de vie par les jeunes diplômés en éducation du Québec. Ceux habitant dans les régions intermédiaires sont les plus nombreux à croire que leur niveau de vie augmentera avec les années (93,2%) comparativement à 89,7% pour ceux habitant dans les régions périphériques et 83,1% pour les jeunes diplômés en éducation vivant dans les régions métropolitaines.

2,3% des diplômés en éducation habitant dans les régions périphériques sont tout à fait en désaccord avec l'idée que leur niveau de vie pourrait augmenter avec les années. Il y a deux fois plus de diplômés vivant dans les régions métropolitaines qui ont la même opinion négative face à leur niveau de vie (4,5%).

Plus de 90% des jeunes diplômés en éducation habitant dans les régions périphériques (92,2%) et intermédiaires (91,8%) pensent qu'il leur sera facile de trouver du travail dans le domaine où ils ont étudié. Les jeunes diplômés vivant dans les régions métropolitaines sont un peu moins nombreux à avoir cette croyance (87,9%).

Tableau 23

Taux de réponses favorables (« tout à fait » et « plutôt » en accord) concernant l'avenir personnel et celui de la société selon le type de région de résidence actuelle

	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Mon niveau de vie augmentera avec les années.	89,7	93,2	83,1	89,4
J'ai confiance de toujours avoir un emploi.	83,1	92,5	91,2	89,5
Il me sera facile de trouver du travail dans le domaine où j'ai étudié.	92,2	91,8	87,9	90,7
La situation économique s'améliorera dans l'avenir.	67,8	70,6	61,8	67,4

Source : GRMJ, 2004-2005

4.2.2 Caractéristiques importantes du travail

Certains éléments concernant le travail ont davantage d'importance que d'autres pour les jeunes diplômés en éducation (tableau 24). La correspondance travail-études est considérée comme ayant beaucoup d'importance chez 77,6 % des

diplômés en éducation demeurant dans les régions intermédiaires et chez 74,2% des diplômés vivant dans les régions périphériques. La correspondance travail-études semble légèrement moins importante pour les diplômés des régions métropolitaines puisque seulement 67% de ces derniers y ont accordé beaucoup d'importance.

La correspondance travail-études est assez importante pour 16,4% des jeunes diplômés habitant dans les régions intermédiaires, 18,0% de ceux demeurant dans les régions périphériques et 20,9% de ceux vivant dans les régions métropolitaines.

Le salaire relié au travail est très important pour les jeunes diplômés en éducation. En effet, près de neuf diplômés sur dix (88,2%) ont affirmé qu'avoir un travail qui paie bien est « beaucoup » ou « assez » important, peu importe la région où ces derniers sont installés.

Comme le démontre le tableau 24, les possibilités d'avancement au travail semblent plus importantes pour les diplômés en éducation demeurant dans les régions métropolitaines. En effet, 41,8% d'entre eux y ont accordé beaucoup d'importance comparativement à 35,8% pour les diplômés étant installés dans les régions intermédiaires et 27,0% pour ceux demeurant dans les régions périphériques.

À l'inverse, certains diplômés en éducation n'accordent pas du tout d'importance aux possibilités d'avancement au travail. C'est le cas de 3,4% des diplômés habitant dans les régions périphériques et 6,6% de ceux demeurant dans les régions métropolitaines. Ce taux s'élève à 10,4% pour les diplômés installés dans les régions intermédiaires.

La conciliation famille-travail est un autre aspect important pour les jeunes diplômés en éducation. Les diplômés demeurant dans les régions périphériques ont affirmé à 84,3% y accorder beaucoup d'importance comparativement à 81,2% pour les diplômés des régions intermédiaires. Les jeunes diplômés installés dans les régions métropolitaines semblent un peu moins préoccupés par la conciliation famille-travail puisque le taux de diplômés y ayant accordé beaucoup d'importance est plus faible que dans les autres régions (75,8%).

La satisfaction personnelle est un aspect du travail qui semble tenir à cœur aux jeunes diplômés en éducation. En effet, plus de neuf diplômés sur dix (99,4%) ont accordé beaucoup ou assez d'importance à la satisfaction personnelle dans le travail, peu importe la région où ces derniers sont installés.

Comme le fait remarquer le tableau 24, les jeunes diplômés en éducation ont accordé beaucoup ou assez d'importance à un travail qui donne des responsabilités dans des proportions de 92,2% pour ceux demeurant dans les régions périphériques, 95,5% pour ceux habitant les régions intermédiaires et 95,6% pour ceux vivant dans les régions métropolitaines.

Les résultats font également ressortir l'opinion des jeunes diplômés en éducation en ce qui concerne l'autonomie dans la réalisation des tâches à assumer au travail. Il en ressort que 76,1% des diplômés installés dans les régions intermédiaires y accordent beaucoup d'importance comparativement à 70,3% des diplômés demeurant dans les régions métropolitaines. Ceux demeurant dans les régions périphériques sont les moins nombreux à accorder beaucoup d'importance à l'autonomie dans la réalisation des tâches à assumer au travail (64,0%). Toutefois,

plus de trois diplômés sur dix (32,6%) demeurant dans ces régions ont accordé assez d'importance à l'autonomie dans la réalisation des tâches comparativement à deux diplômés sur dix pour ceux habitant les régions intermédiaires (23,1%) et métropolitaines (19,8%).

Les diplômés en éducation demeurant dans les régions périphériques sont les plus nombreux à octroyer beaucoup d'importance au fait de travailler avec des gens qu'ils connaissent. 36,4% d'entre eux ont fait cette affirmation comparativement à 23,9% pour ceux demeurant dans les régions intermédiaires et 18,7% pour ceux habitant dans les régions métropolitaines.

À l'inverse, certains diplômés en éducation n'accordent aucune importance à cet aspect du travail. C'est le cas pour 6,8% des diplômés des régions périphériques et 13,2% pour ceux habitant dans les régions métropolitaines. Les diplômés demeurant dans les régions intermédiaires sont les plus nombreux à n'accorder aucune importance au fait de travailler avec des gens qu'ils connaissent (20,1%).

Tableau 24
Taux de réponses (« beaucoup » et « assez » en accord) aux caractéristiques du travail
selon le type de région de résidence actuelle

	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Avoir un travail en lien avec mes études	92,2	94,0	87,9	91,8
Avoir un travail qui paie bien	88,8	88,0	87,9	88,2
Avoir un travail qui offre des possibilités d'avancement	70,8	68,4	80,3	72,9
Avoir un travail qui concilie travail-famille	97,8	94,7	93,4	95,2
Avoir un travail qui procure de la satisfaction personnelle	98,9	99,2	100,0	99,4
Avoir un travail qui donne des responsabilités	92,2	95,5	95,6	94,5
Avoir un travail qui permet d'être autonome dans la réalisation des tâches à assumer	96,6	99,2	90,1	95,8
Travailler avec des gens que je connais	73,9	58,2	63,8	64,2

Source : GRMJ, 2004-2005

4.2.3 Premières expériences sur le marché du travail

Plus de six jeunes diplômés en éducation sur dix demeurant dans les régions périphériques (67,8%) et dans les régions intermédiaires (68,7%) croient que la poursuite des études leur ouvrirait des portes sur le marché du travail (tableau 25).

Les jeunes diplômés habitant dans les régions métropolitaines sont majoritaires à avoir cette opinion (80,2%).

Dès leurs premiers emplois, 77,6% des jeunes diplômés en éducation habitant dans les régions intermédiaires ont trouvé un travail à leur goût. C'est le cas pour 80,9% des diplômés demeurant dans les régions périphériques. Ce taux s'élève à 85,7% pour ceux habitant dans les régions métropolitaines.

À la lumière du tableau 25, il est possible de constater que 85,6% des jeunes diplômés en éducation qui travaillent dans les régions métropolitaines sont satisfaits de leurs conditions de travail comparativement à 86,3% des jeunes diplômés demeurant dans les régions périphériques et 87,4% pour ceux des régions intermédiaires.

Les jeunes diplômés en éducation habitant dans les régions intermédiaires sont les plus nombreux à affirmer qu'il est difficile pour eux de trouver du travail quand ils en veulent ces dernières années. En effet, 9,9% de ces diplômés ont fait cette affirmation comparativement à 5,7% des jeunes diplômés demeurant dans les régions métropolitaines et 4,7 % de ceux vivant dans les régions périphériques.

Le manque d'expérience ne semble pas être un facteur diminuant les chances d'embauche pour les jeunes diplômés en éducation sur le marché de l'emploi. En effet, plus de neuf diplômés sur dix (92,6%) ont affirmé ne pas avoir eu de reproche sur leur manque d'expérience, peu importe la région du Québec.

Un jeune diplômé en éducation sur quatre (25,3%) demeurant dans les régions périphériques croit que le peu d'emplois disponibles nuit à ses chances de trouver un travail correspondant à ses aspirations. Cette inquiétude est moins présente chez les jeunes diplômés en éducation vivant dans les régions métropolitaines (18,9%) et dans les régions intermédiaires (12,1%).

La stabilité de l'emploi semble être un peu moins fréquente dans certaines régions pour les diplômés en éducation. En effet, 12,1% des diplômés travaillant dans les régions métropolitaines affirment n'avoir jamais eu d'emploi stable comparativement à 14,2% des diplômés demeurant dans les régions intermédiaires. La stabilité de l'emploi semble plus rare dans les régions périphériques puisque 16,8% des jeunes diplômés travaillant dans ces régions affirment ne jamais avoir eu d'emploi stable.

Les responsabilités familiales de certains diplômés en éducation les ont limités sur le marché du travail. C'est le cas pour 7,8% des diplômés demeurant dans les régions métropolitaines et 11,0% de ceux vivant dans les régions intermédiaires. Les jeunes diplômés en éducation demeurant dans les régions périphériques sont les plus nombreux à avoir des responsabilités familiales qui les ont limités sur le marché du travail (17,5%).

Plus de la moitié des jeunes diplômés en éducation révèlent que leurs contacts personnels les ont grandement aidés à trouver un emploi. C'est le cas de 50,0% des diplômés travaillant dans les régions intermédiaires, 56,2% de ceux demeurant dans les régions périphériques et 59,4% des diplômés travaillant dans les régions métropolitaines.

Finalement, le tableau 25 démontre l'importance que les diplômés en éducation accordent au rôle qu'a joué leur personnalité dans la recherche d'un emploi. Il en ressort que peu importe la région où les diplômés en éducation travaillent, plus de neuf jeunes sur dix (96,2%) affirment que leur personnalité a joué un rôle important pour se trouver un emploi.

Tableau 25
Taux de réponses (« beaucoup » et « plutôt » en accord) aux énoncés
touchant la situation en emploi selon le type de région de résidence actuelle

	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total(%)
La poursuite d'autres études m'ouvrirait des portes sur le marché de l'emploi	67,8	68,7	80,2	71,8
Dès mes premiers emplois, j'ai pu trouver un travail à mon goût.	80,9	77,6	85,7	80,8
J'ai pu trouver un travail correspondant à mes études.	89,8	84,2	85,5	86,2
J'ai aujourd'hui des conditions de travail qui me satisfont	86,3	87,4	85,6	86,5
Ces dernières années, je n'arrive pas à trouver du travail quand j'en veux.	4,7	9,9	5,7	7,2
On me reproche de manquer d'expérience de travail	9,1	6,0	7,7	7,4
Le peu d'emplois disponibles actuellement nuit à mes chances de trouver un travail correspondant à mes aspirations	25,3	12,1	18,9	17,8
Je n'ai jamais eu d'emploi stable	16,8	14,2	12,1	14,3
Mes responsabilités familiales m'ont limité sur le marché du travail	17,5	11,0	7,8	11,9
Mes contacts personnels m'ont grandement aidé à trouver un emploi	56,2	50,0	59,4	54,5
Ma personnalité a joué un rôle important pour me trouver un emploi	96,6	95,5	96,8	96,2

Source : GRMJ, 2004-2005

Le tableau 26 fait la lumière sur la perception qu'ont les jeunes diplômés en éducation de leur situation financière. Les diplômés demeurant dans les régions périphériques sont les plus satisfaits de leur situation puisqu'ils affirment à 95,5% que leur situation financière est très bonne ou plutôt bonne. 94,1% des jeunes diplômés en éducation habitant dans les régions intermédiaires ont la même perception. Les jeunes diplômés vivant dans les régions métropolitaines semblent être ceux qui sont le moins satisfaits de leur situation financière puisque le taux de diplômés ayant affirmé que leur situation financière était très bonne ou plutôt bonne est de 86,8%.

Tableau 26

Évaluation de la situation financière selon le type de région de résidence actuelle

	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitains (%)	Total (%)
Très bonne	11,2%	17,2%	11,0%	13,7%
Plutôt bonne	84,3%	76,9%	75,8%	78,7%
Plutôt mauvaise	4,5%	5,2%	12,1%	7,0%
Très mauvaise		,7%	1,1%	,6%

Source : GRMJ, 2004-2005

À la lumière du tableau 27, il est possible de constater que les jeunes diplômés en éducation demeurant dans les régions intermédiaires sont les plus confiants que leur situation financière personnelle risque de s'améliorer dans l'avenir (99,2%). Les diplômés demeurant dans les régions métropolitaines croient à 95,6% que leur situation financière s'améliorera tandis que 93,3% de ceux vivant dans les régions périphériques ont la même opinion.

6,7% des jeunes diplômés habitant les régions périphériques pensent que leur situation demeurera la même alors que seulement 1,1% de ceux habitant dans les régions métropolitaines croient qu'elle demeurera semblable. Aucun jeune diplômé en éducation des régions intermédiaires ne pense que leur situation financière restera la même.

Les diplômés en éducation habitant les régions métropolitaines sont les plus pessimistes face à leur situation financière dans l'avenir. En effet, 3,3% d'entre eux pensent que cette dernière se détériorera alors qu'un taux pratiquement nul des jeunes des régions intermédiaires (0,8%) et périphériques (0%) croient que leur situation financière pourrait se détériorer.

Tableau 27
Perception de la situation financière future selon le type de région de résidence actuelle

	Périphériques	Intermédiaires	Métropolitaines	Total
	(%)	(%)	(%)	(%)
S'améliorer	93,3%	99,2%	95,6%	96,5%
Demeurer la même	6,7%		1,1%	2,2%
Se détériorer		,8%	3,3%	1,3%

Source : GRMJ, 2004-2005

La prochaine section compare les résultats des diplômés en éducation avec ceux de l'ensemble des diplômés universitaires. Cette comparaison est effectuée dans le but d'atteindre notre dernier objectif de recherche qui était de « comparer les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants avec celles des autres diplômés universitaires ».

4.3 Comparaison avec l'ensemble des diplômés universitaires

Deschenaux et Aspiros (2007) ont fait une étude sur l'insertion professionnelle et la mobilité géographique des néodiplômés et des étudiants universitaires pour la fédération étudiante universitaire du Québec. Le but de cette recherche était d'en savoir davantage sur l'insertion professionnelle et la mobilité géographique des jeunes diplômés en région. La prochaine section permettra donc de comparer les résultats obtenus des néodiplômés universitaires (tableau 28) avec ceux diplômés en éducation (tableau 25) par rapport à leur insertion professionnelle.

Plus de neuf diplômés sur dix, peu importe la région de résidence, croient que sa personnalité a joué un rôle important pour se trouver un emploi, et ce, autant chez l'ensemble des diplômés universitaires (94,5%) que chez les diplômés en éducation (96,2%).

Un autre aspect similaire chez l'ensemble des diplômés universitaires et ceux en éducation est l'importance des contacts personnels sur le marché du travail. En effet, plus de la moitié des diplômés (59,8% pour l'ensemble des diplômés et 54,5% pour les diplômés en éducation), ont affirmé que leurs contacts personnels les ont grandement aidés à se trouver un emploi.

Plus de huit diplômés sur dix, peu importe le type de résidence, ont affirmé avoir des conditions de travail qui les satisfont, autant chez l'ensemble des diplômés (83,4%) que chez les diplômés en éducation (86,5%).

La perception de la situation en emploi des diplômés en éducation se démarque à certains niveaux comparativement à celle de l'ensemble des diplômés universitaires. C'est le cas, entre autres, de la correspondance travail-études qui semble plus accessible pour les diplômés en éducation. En effet, près de neuf diplômés dans cette discipline sur dix (86,2%) ont affirmé avoir trouvé un travail qui correspond à leurs études comparativement à sept diplômés universitaires sur dix (72,5%).

Un autre aspect qui diffère chez les diplômés en éducation est l'expérience de travail. Ils sont trois fois moins nombreux à se faire reprocher de manquer d'expérience de travail (7,4%) que l'ensemble des diplômés universitaires (21,4%), et ce, peu importe le type de région de résidence.

Il semble plus difficile ces dernières années pour les diplômés universitaires de se trouver du travail que pour les diplômés en éducation. En effet, les diplômés en éducation ont affirmé à 7,2% qu'ils n'arrivaient pas à se trouver un travail quand ils en voulaient ces dernières années. L'ensemble des diplômés est deux fois plus nombreux (15,5%) à avoir fait la même affirmation.

Tableau 28

Taux de réponses (« beaucoup » et « plutôt » en accord) des diplômés universitaires aux énoncés touchant la situation en emploi selon le type de région de résidence actuelle

	Périphériques (%)	Intermédiaires (%)	Métropolitaines (%)	Total (%)
Ma personnalité a joué un rôle important pour me trouver un emploi.	97,1	96,3	93,5	94,5
J'ai aujourd'hui des conditions de travail qui me satisfont.	84,9	86,9	81,8	83,4
Mes contacts personnels m'ont grandement aidé à trouver un emploi.	62,1	58,9	60,1	59,8
Dès mes premiers emplois, j'ai pu trouver un travail à mon goût.	76,2	70,0	69,6	70,0
J'ai pu trouver un travail correspondant à mes études.	82,5	76,7	69,8	72,5
Le peu d'emplois disponibles actuellement nuit à mes chances de trouver un travail correspondant à mes aspirations.	28,4	20,8	36,1	31,3
Mes responsabilités familiales m'ont limité sur le marché du travail.	13,9	13,9	11,9	12,6
On me reproche de manquer d'expérience de travail.	16,6	14,9	24,6	21,4
Je n'ai jamais eu d'emplois stables.	19,4	14,4	18,8	17,5
Ces dernières années, je n'arrive pas à trouver du travail quand j'en veux.	9,0	9,5	18,6	15,5

Source : GRMJ, 2004-2005

Plusieurs éléments ressortent des résultats présentés dans ce chapitre. Pour ne pas s'y perdre, une synthèse de ces derniers est effectuée de façon à atteindre les objectifs qui avaient été énoncés au départ. La présentation des différents tableaux a permis de répondre au premier objectif qui était de décrire les conditions d'insertion professionnelle des enseignants selon le type de régions du Québec. Le deuxième objectif a également été atteint avec la présentation des résultats puisqu'il consistait à décrire l'évaluation subjective que les jeunes enseignants se font de leurs conditions d'insertion professionnelle selon le type de régions du Québec. La synthèse suivante

va permettre de répondre aux autres objectifs de recherche qui étaient de comparer les conditions d'insertion professionnelle des enseignants selon les régions et de comparer les conditions d'insertion professionnelle des enseignants avec celles des autres diplômés universitaires.

4.4 Synthèse des résultats

À la lumière des résultats, on remarque quelques différences significatives en ce qui concerne les conditions d'insertion professionnelle selon les régions du Québec. Tout d'abord, il ressort que la majorité des enseignants installés en régions périphériques et intermédiaires sont âgés entre 30 et 34 ans alors que ceux des régions métropolitaines sont davantage dans la tranche d'âge des 25-29 ans. Une autre caractéristique qui diffère selon les régions est le niveau de scolarité. En effet, les enseignants des régions métropolitaines sont les plus nombreux à détenir un diplôme de deuxième cycle comparativement à ceux des régions intermédiaires et périphériques. Parallèlement, ils sont également les plus nombreux à affirmer avoir comme occupation principale les études.

La correspondance travail-études est un indicateur qui laisse aussi entrevoir des différences entre les régions. La proportion de correspondance est très élevée en régions périphériques et intermédiaires alors qu'elle est plus faible pour les enseignants des régions métropolitaines. Dans le même ordre d'idées, près de neuf diplômés en enseignement sur dix installés en régions périphériques et intermédiaires travaillent comme professionnels alors que cette proportion est beaucoup plus faible en régions métropolitaines (74,2%). On constate que deux enseignants sur dix de ces régions travaillent davantage dans le domaine de la vente et du service (19,7%).

Les conditions d'insertion professionnelle diffèrent également selon les régions au regard du statut d'emploi. En effet, la proportion de travail à temps partiel est presque deux fois plus élevée dans les régions périphériques que dans les autres régions du Québec (24,2%).

Les enseignants installés dans les régions périphériques semblent davantage orientés vers la famille que ceux des autres régions du Québec. En effet, un enseignant sur dix (10,1%) de ces régions demeure à la maison et près de deux enseignants sur dix (17,5%) expliquent que leurs responsabilités familiales les ont limités sur le marché du travail. Cela démontre qu'ils sont les plus nombreux à vivre du salaire de leur conjoint et qu'ils recherchent davantage un emploi qui concilie travail-famille que les enseignants des autres régions du Québec.

Malgré plusieurs différences, certains éléments sont similaires chez les jeunes enseignants du Québec, peu importe la région dans laquelle ils sont installés pour travailler. On remarque une première similitude en ce qui concerne le salaire. En effet, plus de 65 % des diplômés en éducation ont un salaire annuel inférieur à 30 000 \$ et malgré cela, 86,5% affirment être satisfaits de leurs conditions de travail. Un autre élément semblable chez tous les enseignants est leur perception du marché de l'emploi. Plus de la moitié d'entre eux (54,5%) affirment que leurs contacts personnels les ont grandement aidés à se trouver un emploi et 96,2% de tous les enseignants sont d'accord pour dire que leur personnalité a joué un rôle important dans leur recherche d'emploi. Par contre, moins de deux enseignants sur dix (17,8%) croient que le peu d'emplois disponibles nuit à leurs chances de se trouver un emploi. Il est intéressant de constater que la perception du marché de l'emploi qu'on les jeunes enseignants est similaire chez l'ensemble des diplômés universitaires. Ils attribuent eux aussi leur recherche fructueuse d'emploi à leurs contacts personnels

(59,8%) et à leur personnalité (94,5%) plutôt qu'au nombre d'emplois disponibles sur le marché du travail (31,3%).

CINQUIÈME CHAPITRE LA DISCUSSION

Les résultats obtenus lors de l'analyse des données secondaires permettent de faire ressortir plusieurs faits saillants. Ce cinquième chapitre a pour but d'interpréter ces derniers et de faire les liens entre l'ensemble des parties de cette recherche. Les résultats peuvent être analysés selon deux principaux constats : la structuration du marché de l'emploi en espaces professionnels et l'ajustement de l'habitus au sein de ces espaces professionnels. Ces derniers seront discutés dans les prochains paragraphes.

5.1 Structuration des espaces professionnels

Rappelons tout d'abord quelques éléments marquants du chapitre 4 principalement au regard de la correspondance travail-études et du statut d'emploi des diplômés en éducation. On remarque certaines différences chez les enseignants qui sont installés en régions métropolitaines en ce qui a trait aux indicateurs concernant les études. En effet, ils sont plus nombreux à posséder un diplôme de deuxième cycle et une plus grande proportion d'entre eux ont affirmé être aux études comparativement aux diplômés en éducation des autres régions du Québec. De plus, les jeunes enseignants des régions métropolitaines accordent moins d'importance à la correspondance travail-études, c'est ce qui peut expliquer que près d'un jeune sur cinq de ces régions travaille dans le domaine de la vente ou du service plutôt qu'en enseignement.

Un autre aspect qui ressort dans les résultats est le statut d'emploi selon les régions du Québec. Les jeunes enseignants des régions périphériques sont beaucoup plus nombreux (24,2%) à travailler à temps partiel que ceux des régions intermédiaires (12,7%) et métropolitaines (16,7%).

Ces disparités en ce qui a trait à la correspondance travail-études et au statut d'emploi peuvent s'expliquer par la structuration du marché de l'emploi en espaces professionnels. Comme il a été mentionné précédemment, le marché de l'emploi est segmenté en plusieurs espaces professionnels. Chaque espace professionnel ne couvre qu'une partie du marché du travail puisqu'il correspond spécifiquement aux domaines couverts par un diplôme donné. Les étudiants ayant un diplôme en éducation sont donc destinés à œuvrer dans l'espace professionnel de l'éducation. Ce dernier étant fermé par champ de compétences, c'est le capital culturel institutionnalisé qui permet aux individus d'avoir accès à cet espace. Une fois insérés dans l'espace, les agents sont généralement tous sur le même pied d'égalité. Il est plus difficile de pénétrer dans un espace fermé par champ de compétences lorsque le taux de chômage est élevé car il y a un surplus de main d'œuvre qualifiée disponible sur le marché du travail.

Cet aspect pourrait expliquer le fait que les jeunes enseignants des régions métropolitaines sont les plus nombreux à détenir un diplôme de deuxième cycle comparativement à ceux des autres régions. En effet, les profils régionaux ont démontré que la population des 15-44 ans est beaucoup plus élevée en régions métropolitaines qu'ailleurs au Québec. Il y a donc davantage de main d'œuvre disponible au sein des espaces professionnels, ce qui peut entraîner une compétition plus forte entre les travailleurs en régions métropolitaines. Les individus ont besoin de se démarquer et l'augmentation du capital culturel institutionnalisé est le meilleur

moyen de le faire dans le cadre d'un espace professionnel fermé par champ de compétences.

Un autre élément qui peut apporter des explications au fait que les enseignants en régions métropolitaines sont plus nombreux à détenir un diplôme de maîtrise est probablement la proximité des établissements universitaires. Il est effectivement moins intéressant pour un travailleur de faire plusieurs heures de route pour avoir accès à un service universitaire que pour celui qui habite à côté de l'institution scolaire. C'est probablement ce qui explique que seulement 3,4% des enseignants en régions périphériques détiennent un diplôme de deuxième cycle. On remarque que le taux est plus élevé pour ceux œuvrant dans les régions intermédiaires (9,0%) et métropolitaines (9,9%) car plusieurs universités sont accessibles dans ces régions. La proximité des établissements universitaires contribue toutefois à la saturation des espaces professionnels. En ce sens, il y a une cohorte de diplômés en enseignement à chaque année disponible à l'emploi localisée dans les régions où il y a une université. Comme il y a abondance de main d'œuvre, il est plus difficile dans ce contexte d'intégrer le marché du travail ou d'avoir un emploi relié au domaine d'études.

Le travailleur voulant intégrer un espace professionnel fermé dans un contexte de surplus de main d'œuvre se retrouve devant deux choix; soit il augmente son capital culturel institutionnalisé, soit il diminue ses attentes et cherche un emploi requérant des compétences moindres que les siennes. C'est ce qui semble se passer avec près d'un enseignant sur cinq des régions métropolitaines (19,7%). En effet, ces derniers occupent un emploi relié à la vente ou au service plutôt qu'un travail en enseignement. On peut penser que la population élevée en régions métropolitaines et l'abondance de diplômés sortant des universités à chaque année nuisent aux chances des jeunes enseignants de se tailler une place au sein du marché de l'emploi dans leur

domaine d'études. Il semble donc plus facile pour eux de se trouver du travail dans la vente ou le service puisque ce genre de travail est facilement accessible en régions métropolitaines. En effet, il y a une panoplie de restaurants, de cafés, de bars et de boutiques qui embauchent du personnel dans ces régions.

L'accès à un espace professionnel fermé par champ de compétences est possible lorsque l'individu possède le capital culturel institutionnalisé qui ouvre la porte à cet espace. Le diplôme en éducation est une condition nécessaire d'entrée mais il n'assure pas d'emblée un emploi à temps plein dans l'espace professionnel visé. En effet, d'autres éléments jouent un rôle important dans la structuration des espaces professionnels. Comme il a été mentionné plus tôt, la proximité des établissements universitaires ainsi qu'une forte population peuvent contribuer à la saturation du marché. L'espace professionnel peut donc être plus ou moins accessible selon le profil de chaque région.

Au regard des profils régionaux qui ont été présentés dans le premier chapitre, on constate que le taux de chômage est plus élevé dans les régions périphériques (10,9%) que dans les autres régions du Québec (7,5% régions intermédiaires et 6,2% régions métropolitaines). Parallèlement, on note que les jeunes enseignants des régions périphériques sont plus nombreux à travailler à temps partiel (24,2%) que ceux des régions intermédiaires (12,7%) et métropolitaines (16,7%). Pour un même diplôme, l'insertion dans l'espace professionnel ne se fait pas de la même façon, probablement, en raison de la structure régionale. La situation du marché du travail où le taux de chômage est élevé influence l'insertion professionnelle des travailleurs. Les conditions de travail des enseignants ne semblent pas épargnées puisqu'ils sont plus nombreux à avoir un emploi à temps partiel.

Un autre élément qui pourrait expliquer le statut précaire des enseignants sur le marché du travail est le rôle des acteurs majeurs dans l'espace professionnel de l'enseignement. Rappelons qu'à l'intérieur d'un champ, les acteurs débattent d'enjeux sociaux en mobilisant leurs capitaux ce qui leur donne plus ou moins de pouvoir au sein de ce champ. En enseignement, un des acteurs majeurs, les commissions scolaires, est fortement invité par l'acteur dominant, le Ministère de l'éducation, à mettre en place une politique de gestion financière sans déficit. Ce faisant, l'accès à l'espace peut être relativement facile, mais le statut peut être précaire et rendre difficile l'intégration professionnelle. Rappelons que le salaire et les avantages sociaux sont balisés par la convention collective des enseignants ce qui fait en sorte que les commissions scolaires ne peuvent éviter le déficit en modifiant ces paramètres. La précarité par le travail à temps partiel est un bel exemple d'accès facile à l'espace professionnel de l'enseignement sans pour autant obtenir une intégration professionnelle de qualité.

5.2 Conditions précaires mais satisfaction élevée? Résultat d'un ajustement de l'habitus.

Lors de l'analyse des résultats, d'autres faits saillants ressortent de l'étude principalement en ce qui a trait à la perception subjective de l'insertion professionnelle des enseignants et de l'ensemble des diplômés universitaires. Tout d'abord, 67,5% des jeunes enseignants, les trois types de région confondus, gagnent moins de 30 000\$ par année. Il est à noter que le salaire d'un enseignant débutant, détenant un baccalauréat, était de 36 196 \$ en 2005-2006 (MEQ, 2006). Malgré ce faible salaire, 92,4 % des jeunes enseignants considèrent leur situation financière comme étant plutôt bonne ou très bonne et 86,5% des jeunes enseignants jugent que leurs conditions de travail sont satisfaisantes. Ce taux est relativement le même (83,4

%) pour l'ensemble des diplômés universitaires. Concernant la situation en emploi, près de six diplômés sur dix (59,8%), autant en enseignement que dans les autres domaines, pensent que leurs contacts personnels les ont aidés à se trouver un travail. Dans la même perspective, plus de 90% des jeunes diplômés croient que leur personnalité a joué un rôle dans leur recherche d'emploi. Toutefois, il y a seulement 17,8% des enseignants qui jugent que le peu d'emplois disponibles nuit à leurs chances de se trouver un emploi. C'est le cas pour 31,3% de l'ensemble des diplômés universitaires.

Cette perception subjective de l'insertion professionnelle des enseignants, mais aussi de l'ensemble des diplômés universitaires, est possiblement le résultat d'un ajustement de l'habitus. En effet, le discours dominant qui est véhiculé auprès des jeunes, et ce depuis leur tendre enfance, est que la scolarisation est nécessaire pour réussir à s'insérer sur le marché du travail. Qui n'a pas déjà entendu le proverbe : « Qui s'instruit, s'enrichit »? Pourtant, cet adage n'est plus tout à fait vrai dans le monde actuel du marché de l'emploi. En effet, l'étude réalisée par Deschenaux et Aspiros (2006) démontre clairement que la situation des universitaires s'est détériorée sur le marché du travail et que la possession du diplôme universitaire n'est plus un gage assuré d'insertion professionnelle.

Le message qui est envoyé aux jeunes est qu'ils doivent prendre en main leur insertion professionnelle. Pour ce faire, on véhicule la thèse que la scolarisation et la mobilité géographique sont des atouts leur permettant de mieux s'insérer sur le marché du travail (Deschenaux et Laflamme, 2007). Pourtant, on remarque qu'avec les mêmes stratégies, les jeunes ne s'insèrent pas de la même façon. Il y a donc des facteurs extrinsèques qui influencent l'insertion professionnelle des diplômés

universitaires. Malgré cette réalité, on véhicule la thèse que la capacité de se trouver un emploi relève uniquement des compétences individuelles (Laflamme, 2002).

Plusieurs services sont mis à la disposition de la population pour aider dans la recherche d'emploi: services de placement, support pour faire un curriculum vitae et préparation à une entrevue (Deschenaux et Laflamme, 2007). Tous ces services mettent l'emphase sur les qualités de l'individu et viennent renforcer le discours dominant qui prône le fait que chaque personne est responsable de son sort, donc de son insertion professionnelle. On peut dire que ce discours est intégré chez les jeunes au regard des résultats qui démontrent que plus de neuf diplômés sur dix affirment que leur personnalité a joué un rôle pour les aider à se trouver un emploi.

Il est évident que le capital social d'un individu peut l'aider dans son insertion professionnelle. Toutefois, ce dernier n'est pas l'unique atout nécessaire contrairement à ce que le discours populaire laisse entendre. D'autres facteurs viennent influencer l'insertion sur le marché du travail des jeunes diplômés.

Le contexte économique a grandement changé au courant des quarante dernières années. L'époque de la révolution tranquille a permis l'accès à la scolarisation à une plus grande proportion de la population et cette époque a été marquée par un taux de chômage faible et une intégration professionnelle relativement facile. La grande récession des années quatre-vingt est venue bouleverser cette vision du travail pour laisser place à un marché de l'emploi en crise. La mondialisation, la concurrence des marchés et la recherche accrue de rentabilité caractérisent maintenant le système de production et l'organisation du travail. Dans ce contexte, l'emploi atypique, caractérisé par un emploi à temps partiel, temporaire

ou par le cumul d'emplois, semble devenir de plus en plus normal (Fournier et Bourassa, 2002). Ce type d'emploi amène indéniablement la précarité, l'instabilité et une faible rémunération.

Dans ce contexte, il est difficile d'intégrer le marché de l'emploi et les postes à temps plein permanents sont de plus en plus rares. Il semble donc normal pour les jeunes de vivre une période d'insécurité dans leurs débuts de carrière. Lors de leur sortie de l'université, les diplômés s'attendent à obtenir des emplois à statut précaire et la permanence ne semble plus qu'être un mirage. C'est probablement ce qui explique qu'ils sont si nombreux (83,4%) à être satisfaits de leurs conditions de travail qui sont pourtant peu reluisantes. Les jeunes diplômés ont assimilé le message qu'il n'y a rien de mieux comme conditions ce qui fait en sorte qu'ils sont heureux de ce qu'ils ont.

Mais y a-t-il vraiment rien de mieux? La recherche de rentabilité suite à la crise économique des années quatre-vingt a incité les entreprises à préconiser l'emploi flexible ou atypique plutôt que l'emploi rigide ou typique. Les commissions scolaires recherchent elles aussi la rentabilité dans leurs façons de gérer leur personnel. Les tableaux présentés dans la problématique au regard du personnel enseignant laisse clairement entrevoir qu'il est plus payant pour les commissions scolaires d'engager du personnel non-permanent et d'appoint plutôt que de favoriser la permanence chez leurs employés. En effet, on remarque que le personnel enseignant a augmenté de 2,07% entre 1996 et 2006, ce qui laisse penser qu'il y a une ouverture sur le marché de l'emploi pour les enseignants. Toutefois, le personnel permanent a diminué de 0,7% au cours de ces années tandis que le personnel non-permanent et d'appoint a augmenté respectivement de 27,5% et de 24,3% au cours de cette même période.

Nos données permettent de penser que l'évaluation subjective que font les jeunes diplômés universitaires de leur insertion professionnelle est le résultat d'un ajustement de leur habitus. En effet, dès l'université, on les prépare à être précaires en traçant un portrait peu reluisant de la situation économique. Ils assimilent qu'ils doivent être ingénieux pour se démarquer sur le marché de l'emploi donc qu'ils doivent utiliser différentes stratégies pour parvenir à leurs fins telles que la poursuite des études ou la mobilité géographique. On peut interpréter que le message véhiculé vient façonner l'habitus des jeunes en prônant les valeurs individualistes reliées à l'insertion. Ils ont probablement assimilés que la précarité est une étape normale à la sortie de l'université, ils sont donc satisfaits de leurs conditions de travail qui relève davantage de l'emploi atypique.

On peut donc se questionner sur le discours qui est véhiculé et qui est intériorisé de la part des jeunes. Est-ce que l'insertion professionnelle relève uniquement des capacités individuelles de chacun ? Les résultats de cette recherche permettent d'en douter. Bien que les capacités individuelles, la personnalité et le capital culturel des jeunes diplômés puissent être des atouts majeurs dans leur recherche d'emploi, il ressort de cette étude qu'ils ne sont pas les seuls éléments permettant une insertion professionnelle de qualité sur le marché du travail. La recherche de rentabilité, l'organisation du travail et la segmentation du marché de l'emploi en espaces professionnels ont un rôle à jouer dans l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Même si un jeune détient un diplôme universitaire, poursuit ses études et a une belle personnalité, lorsque les structures du marché de l'emploi ne laissent pas place à des emplois permanent à temps plein, il sera probablement difficile pour lui de s'insérer professionnellement en ayant des conditions de travail de qualité.

CONCLUSION

Cette dernière section résume l'essentiel de la présente étude en reprenant de façon succincte chacune de ses parties. Comme la recherche scientifique évolue en se basant sur des questionnements, quelques interrogations clôturent ce mémoire afin de proposer de nouvelles pistes de recherche.

Le premier chapitre met tout d'abord en lumière les changements qui se sont produits au sein de la profession enseignante au cours des dernières années. Afin de mieux préparer les jeunes enseignants à la dure réalité du métier, un projet de professionnalisation a été mis en place. L'accent a principalement été orienté sur la formation initiale où le programme de formation a été modifié pour se baser sur 12 compétences professionnelles, permettant davantage de réflexion chez les étudiants. Cette modification suscite également un apprentissage en contexte réel, ce qui a eu pour effet d'amener l'intégration des stages et un allongement de la durée de la formation initiale, passant de 3 à 4 années d'études.

Malgré les changements effectués dans l'optique de mieux préparer les enseignants à leur future réalité, l'insertion dans le métier est plutôt difficile pour les jeunes enseignants en début de carrière. Afin de remédier à ces nombreuses difficultés, plusieurs programmes d'accompagnement pour les novices ont été proposés dans le but de faciliter leur intégration sur le marché du travail. En plus de vivre des difficultés reliées directement à la tâche enseignante, les conditions de travail des enseignants se sont dégradées au cours des dernières années, les confinant à un statut de plus en plus précaire.

La précarisation des conditions de travail des enseignants au cours des dernières années est présentée dans les données statistiques pour l'ensemble de la province. Le Québec n'étant toutefois pas homogène, cette situation amène à réfléchir sur les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants selon le type de région du Québec. Dans cette optique, les objectifs de cette recherche ont été de décrire les conditions d'insertion professionnelle des enseignants ainsi que l'évaluation subjective que se font les enseignants de ces dernières selon les trois types de région du Québec. Une comparaison entre les régions au regard des conditions d'insertion professionnelle a également été visée ainsi qu'une comparaison des conditions des enseignants avec celles de l'ensemble des diplômés universitaires.

Dans le but d'éclairer cette problématique, les différents concepts sur lesquels cette recherche s'appuie sont présentés dans le cadre conceptuel. Tout d'abord, l'insertion professionnelle peut être étudiée sous différents aspects. Les postulats dominants dans ce domaine se structurent autour d'une conception de la sociologie et de la société permettant de faire ressortir quatre principaux paradigmes : fonctionnaliste, structuraliste, humaniste et phénoménologique. La vision de la présente étude étant structuraliste, l'insertion professionnelle est présentée comme « un champ délimité d'un côté par le système d'enseignement et de l'autre par le système de production » (Laflamme, 1993) et divisée en trois instances : la formation professionnelle, la transition professionnelle et l'intégration professionnelle. L'analyse requiert certains concepts en lien avec celui de l'insertion professionnelle comme la notion de champ et habitus, d'espaces professionnels ainsi que du pouvoir du diplôme.

La méthode utilisée pour recueillir les résultats de cette recherche s'inscrit dans le champ de la recherche quantitative. La collecte de données a été effectuée à

l'aide d'un sondage téléphonique du GRMJ en 2004-2005. Dans le cadre de la présente étude, une analyse secondaire des données de ce sondage a été réalisée. Pour ce faire, les diplômés en éducation ont été sélectionnés dans l'échantillon du GRMJ pour constituer le nouvel échantillon de cette étude. Parmi les 5 997 répondants du sondage, 316 répondants ont affirmé avoir terminé leurs études en enseignement dont 41 hommes et 275 femmes. Les répondants sont répartis selon trois tranches d'âge. 10,1% sont âgés de 20-24 ans, 44,6 % sont âgés de 25-29 ans et 45,3 % ont entre 30-34 ans. Les répondants sont partagés à peu près également selon le type de région de résidence actuelle : 107 proviennent des régions périphériques, 94 des régions intermédiaires et 104 des régions métropolitaines. 11 répondants proviennent de l'extérieur du Québec. Plus de 90% des répondants présentent une scolarité au niveau du baccalauréat (92,1%) alors que seulement 7,9% détiennent une maîtrise.

Les résultats de cette recherche laissent entrevoir certaines disparités et similitudes en ce qui concerne les conditions d'insertion professionnelle des jeunes enseignants selon le type de région du Québec. Une première disparité concerne la correspondance travail-études. En effet, les diplômés en éducation installés en régions métropolitaines sont moins nombreux à occuper un emploi en lien avec leurs études comparativement à ceux des autres régions du Québec. Ils se retrouvent cependant en plus grand nombre à détenir un diplôme de deuxième cycle et à avoir comme occupation principale les études.

Le statut d'emploi est un autre aspect qui diffère selon les régions du Québec. Les enseignants des régions périphériques présentent un statut d'emploi davantage à temps partiel que ceux qui travaillent en régions métropolitaines ou intermédiaires. Quelques similitudes ressortent des résultats de cette recherche principalement en ce

qui concerne la perception subjective des conditions d'insertions professionnelles. Un premier aspect qui est semblable chez tous les diplômés en éducation est la satisfaction de leurs conditions malgré que ces dernières soient peu reluisantes. La perception du marché de l'emploi est également similaire chez les diplômés en éducation au Québec. Ils accordent tous une très grande importance à leurs caractéristiques personnelles pour se trouver un emploi sans se préoccuper du nombre d'emplois disponibles sur le marché du travail. Il est intéressant de constater que cette perception subjective des conditions d'insertion professionnelle est similaire chez l'ensemble des diplômés universitaires.

La structuration du marché de l'emploi en espaces professionnels peut être à l'origine des disparités des conditions d'insertion professionnelle sur le territoire québécois. En effet, la fermeture par champ de compétence de l'espace professionnel de l'éducation fait en sorte que le diplôme est le premier critère d'entrée dans cet espace. La trop grande quantité de main d'œuvre sur le marché de l'emploi peut faire en sorte que certains diplômés décident de se trouver un travail qui n'est pas en lien avec leurs études. Cette situation est plus courante pour les diplômés en éducation des régions métropolitaines, ce qui amène une grande proportion d'entre eux à travailler dans la vente ou le service plutôt qu'en enseignement. La quantité de diplômés disponibles sur le marché du travail dans un espace professionnel fermé favorise également la poursuite des études puisqu'un des moyens de se démarquer au sein de cet espace est de rehausser son capital culturel institutionnalisé. Les diplômés des régions métropolitaines sont les plus confrontés à cette situation.

Plusieurs similitudes ressortent des résultats de l'étude principalement au regard de l'évaluation subjective des conditions d'insertion professionnelle. Les diplômés, tant en éducation que dans les autres domaines, ont des emplois de plus en

plus précaires mais sont grandement satisfaits de leurs conditions de travail. Ces résultats sont probablement le reflet d'un ajustement de l'habitus. Les diplômés semblent avoir assimilé le discours dominant qui véhicule l'idée que la précarité est une étape normale à la sortie des études et que l'insertion sur le marché de l'emploi est une question de volonté individuelle.

Le but de cette étude était de décrire et de comparer les conditions d'insertion professionnelle des diplômés en éducation en se basant sur le type de région de résidence actuelle. Il aurait pu être intéressant de comparer l'évaluation subjective de ces conditions en regardant la région d'origine des répondants du sondage. En effet, on peut penser que la perception est différente pour un jeune installé en régions métropolitaines dépendamment s'il provient d'une région périphérique ou s'il est né en régions métropolitaines.

Les résultats de cette étude sont révélateurs des conditions d'insertion professionnelle des diplômés en éducation et il serait intéressant de pousser plus loin le questionnement. Une des limites de l'analyse secondaire de données est que les résultats sont déjà recueillis. Refaire l'exercice mais en construisant un questionnaire propre à l'objet de recherche permettrait peut être de faire ressortir des éléments nouveaux qui n'ont pu ressortir des données du sondage du GRMJ. Dans la présente étude, on trace le portrait des conditions en se basant sur des données très objectives telles que le statut d'emploi et la correspondance travail-études. Par rapport au statut d'emploi, il aurait été intéressant de vérifier la tâche exacte des diplômés qui travaillent à temps plein. Est-ce qu'ils travaillent à temps plein dans la même classe ou est-ce qu'ils font de la suppléance au jour de jour? Un emploi temps plein de 35 heures par semaine peut être vécu totalement différemment selon la tâche à accomplir : plusieurs niveaux, distance à effectuer pour se rendre au travail, etc. Cet

aspect pourrait fournir des précisions aux conditions d'insertion selon les régions du Québec.

Un autre élément qui aurait mérité une attention particulière est la mobilité géographique des répondants du sondage. En effet, les résultats de la présente étude sont basés sur l'endroit où les enseignants exercent leur profession mais sans préciser leur région d'origine. On peut penser, par exemple, qu'un enseignant issu des régions périphériques travaillant en régions métropolitaines aura peut être une perception différente de celui qui travaille au même endroit mais qui est né à Montréal. Il aurait été intéressant de vérifier la perception subjective des enseignants selon leur région d'origine afin de voir les différences possibles.

La recherche quantitative permet de mettre en lumière un grand nombre de données, donc de bien représenter la population à l'étude. Afin de bonifier ces résultats, il serait intéressant de faire des entrevues avec des diplômés en éducation des trois types de région du Québec pour discuter avec eux de leur vécu au regard de leur insertion profession professionnelle.

Les éléments de la problématique ont démontré une précarisation des formes de l'emploi en éducation. Toutefois, les diplômés dans ce domaine ne semblent pas s'en formaliser et au contraire, ils sont satisfaits de leurs conditions. Comment pourrait-on sortir ces jeunes de cette « anesthésie sociale? » (Baby, 2005). Doit-on sensibiliser les médias, les syndicats, le gouvernement?

BIBLIOGRAPHIE

Accardo, A. (2006). *Introduction à une sociologie critique : lire Pierre Bourdieu*. Marseille : Éditions Éléments (Agone).

Accardo, A. et Corcuff, P. (1986). *La sociologie de Bourdieu, textes choisis et commentés*. Bordeaux : Éditions le Mascaret.

Akkari, A. et Tardif, M. (2005). L'insertion professionnelle dans l'enseignement : quelques repères sur une réalité complexe. *Enjeux pédagogiques* [En ligne] (1). Accès : www.hep-bejune.ch

Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués* [En ligne]. Accès : <http://site.ebrary.com/lib/uqar/Doc?id=10225759>

Baby, A. (1994). *Les barbares sont aux portes de la cité....* Communication présenté au Colloque international : L'école et les changements sociaux, défi à la sociologie, tenu à l'Université du Québec à Montréal en septembre 1994.

Baby, A. (1993). Insertion professionnelle, insertion sociale et formation : une perspective critique.... Dans C. Laflamme (Dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 119-149). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- 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 J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 21-41). Paris : DeBoeck et Larcier s.a.
- Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps, un horizon démocratique pour l'école et le collègue*. Québec : Éditions Saint-Martin.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale; de la problématique à la collecte des données*, 5ème édition (p.445-488). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit
- Bourdon, S. (1996)a. Structuration de l'espace professionnel et insertion en emploi des diplômés et diplômés du Cégep technique. *Revue canadienne de counseling*, 30 (2), 114-125.
- Bourdon, S. (1996)b. Formes institutionnelles de fermeture d'espaces professionnels et insertion en emploi des diplômés. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3 (1), 35-52

- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage*. Avis du COFPE sur l'insertion en enseignement. Québec : Gouvernement du Québec
- Conseil Supérieur de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy, Québec : Les publications du Québec
- Dantier, B. (2004). *Pierre Bourdieu, L'habitus en sociologie entre objectivisme et subjectivisme* [En ligne] Accès : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie
- Diambomba, M. (1995). La problématique de l'insertion professionnelle dans les théories économiques. Dans C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (Dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université* (p.15-38). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Quitter sa région pour étudier, y revenir pour travailler : question de pouvoir du diplôme? Dans S. Bourdon et M. Vultur (Dir.), *Les jeunes et le travail* (p.195-214). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Deschenaux, F. et Aspiros, G. (2006). *L'insertion professionnelle et la mobilité géographique des néodiplômés et des étudiants universitaires en région*. Rimouski : Fédération étudiante universitaire du Québec
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2009). *Conventions collectives et autres droits*. [En ligne] Accès : <http://www.fse.qc.net>

- Félix, C. et Saujat, F. (2007). *Les débuts dans le métier enseignant*. Communiqué présenté au congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Strasbourg
- Fournier, G. et Bourassa, B. (2000). Le travail des 18-30 ans. Vers une nouvelle norme. Dans G. Fournier et B. Bourassa (Dir.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme* (pp.4-31). Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). La formation des enseignants au Québec : origine, émergence et perspectives. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.). *La profession enseignante au temps des réformes* (p.173-188). Sherbrooke : Éditions de CRP.
- Gauthier, M., Leblanc, P., Côté, S., Deschenaux, F., Girard, C., Laflamme, C., Magnan, M.-O., et Molgat, M. (2006) *La migration des jeunes au Québec. Rapport national d'un sondage 2004-2005 auprès des 20-34 ans du Québec*, Montréal : INRS Urbanisation, Culture et Société,
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 203-222.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17
- Girard, C. et André, D. (2005). La migration interrégionale au Québec : faits saillants de l'année 2003-2004. *Données sociodémographiques en bref [En ligne]*, VIII (2), Accès : www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf/BrefFev05.pdf

- Heer, S. et Akkari, A. (2004). Les débuts dans le métier d'enseignant : le bilan des premières années d'exercice. Dans A. Akkari, L. Socal-Pelletier et S. Heer (Dir.), *Actes du Forum 2003 de la HEP-BEJUNE* (p.71-91), Suisse
- Héran, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. *Revue française de sociologie*, 28, 385-416
- Huberman (1989). *La vie des enseignants*. Paris : Delachaux et Niestle.
- Indicateurs de l'éducation. (2006). *Le salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires*. Québec : Ministère de l'éducation
- Institut de la statistique du Québec (2007). *Profils des régions et des MRC*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Laflamme, C. (2002). La poursuite des études, une question de pouvoir du diplôme et de marginalisation. Dans G. Fournier et B. Bourassa (Dir.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail : quand la marge devient la norme* (p.119-138). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Laflamme, C. (1996). Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (1), 47-72.
- Laflamme, C. (1993a). Pour une analyse paradigmatique de la formation et de l'insertion professionnelle. Dans C. Laflamme (Dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p.11-40). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Laflamme, C. (1993b). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. Dans C. Laflamme (Dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p.89-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, 2^e édition. Laval : Éditions Études vivantes.
- Loubet Del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan
- Mauger, G. (2004). Champ, habitus et capital. *Pierre Bourdieu : les champs de la critique*, colloque organisé par la BPI, Paris, Bibliothèque Centre Pompidou
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007). *Les enquêtes Relance* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm>.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). *Les indicateurs de gestion des commissions scolaires*, Québec : 1999-2000 2005-2006
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2005). *Les enquêtes Relance* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm>.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2003). *Les enquêtes Relance* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm>.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2001). *Les enquêtes Relance* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm>.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (1999). *Les enquêtes Relance* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm>

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (1997). *Les enquêtes Relance* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Relance.htm>.

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J._F. Desbiens (Dir.) *La profession enseignante au temps des réformes* (p.313-336). Sherbrooke : Éditions de CRP.

Mukamurera, J. (2004). *L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : un problème complexe qui commande une stratégie globale*. Communication présentée au colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : PASSONS À L'ACTION! » Laval, Québec.

Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie* [En ligne], XXVII, (1) Accès : www.acelf.ca/c/revue/index.php

- Mukamerera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes. *Revue française de sociologie*, *XXIII*, 551-584.
- Philogène, G. et Moscovici, S. (2003). Enquêtes et sondages. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p.39-58). Paris : Presses universitaires de France
- Statistiques de l'éducation (2007). *Le personnel des organismes d'enseignement*. [Enligne] :Accès :<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=statistiquesEducation>
- Statistiques de l'Éducation (2005). *Nombre d'établissements d'enseignement, selon l'ordre d'enseignement et la région administrative, en 2003-2004* [En ligne] Accès:http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatistiquesEducation2005_45379_4.pdf
- Statistiques de l'Éducation (2005). *Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes des réseaux d'enseignement public et privé, selon l'ordre d'enseignement et la région administrative en 2003-2004*, [En ligne] Accès:http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatistiquesEducation2005_45379_4.pdf

Statistiques de l'Éducation (2005). *Nombre d'établissements d'enseignement, selon l'ordre d'enseignement et la région administrative, en 2003-2004* [En ligne]
Accès:http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatistiquesEducation2005_45379_4.pdf

Statistiques de l'éducation (2003). *Le personnel des organismes d'enseignement*.
[Enligne] :Accès :http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Stat_edu2003_complet.pdf

Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et Politiques-RIAC*, 43, 93-101.

Trottier, C. (1995). Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. Dans C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (Dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université* (p.15-38). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Trudel, R. et Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2009). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collectes de données* (p.489-528). Sainte-Foy : Les presses de l'Université du Québec.

Vinaches, P. (1998). L'habitus : concept médiateur. *DEES*, 113, 35-37

Appendice 1

Les profils régionaux des différentes régions administratives du Québec

Profils régionaux des régions périphériques

	Population (15-44 ans) (habitants)	Solde migratoire (habitants)	Perspectives démographiques (%)	Taux d'activité (%)	Taux d'emploi (%)	Taux de chômage (%)
Gaspésie/Iles de la Madeleine	33 784	- 162	- 18,3	53,8	45,0	16,3
Bas st-Laurent	73 909	-112	-9,9	61,4	55,9	9,0
Côte Nord	39 008	- 922	-18,1	61,1	55,0	9,8
SaguenayLac-St-Jean	105 913	-2 331	-11,7	63,6	56,6	11,0
Abitibi-Témiscamingue	58 217	- 853	-12,9	64,0	57,7	9,9
Nord du Québec	18 834	- 412	- 7,0	61,1	55,0	9,8
Moyenne	54 944	798	- 12,98	60,83	54,2	10,97

Profils régionaux des régions intermédiaires

	Population (15- 44 ans) (habitants)	Solde migratoire (habitants)	Perspectives démographiques (%)	Taux d'activité (%)	Taux d'emploi (%)	Taux de chômage (%)
Mauricie	95 473	805	- 6,4	62,3	55,6	10,9
Estrie	120 049	1 666	12,4	64,7	59,4	8,2
Chaudière-Appalaches	158 495	549	0,5	67,4	63,4	6,0
Lanaudière	177 484	8 879	17,5	66,7	62,4	6,5
Laurentides	211 079	7 733	28,8	67,8	62,4	7,9
Montérégie	565 383	10 714	11,1	67,8	64,0	5,7
Centre du Québec	89 556	495	4,9	64,2	64,2	7,4
Moyenne	202 502	4 406	9,8	64,6	61,6	7,5

Profils régionaux des régions métropolitaines

	Population (15- 44 ans) (habitants)	Solde migratoire (habitants)	Perspectives démographiques (%)	Taux d'activité (%)	Taux d'emploi (%)	Taux de chômage (%)
Capitale Nationale	273 361	1 623	3,5	64,2	60,9	5,2
Laval	155 896	3 972	16,5	69,2	66,1	4,4
Montréal	835 537	- 8 004	14,8	64,2	58,8	8,5
Outaouais	149 630	3 318	19,3	68,4	63,8	6,7
Moyenne	353 606	227,3	13,5	66,5	62,4	6,2

Appendice B

Les profils scolaires des régions administratives du Québec

**Profils scolaires des régions périphériques
2003-2004**

	Nombre d'écoles primaires dans les commissions scolaires	Effectif scolaire temps plein et temps partiel des écoles primaires	Nombre d'élèves par école
Gaspésie/Iles de la Madeleine	53	6 313	119
Bas St-Laurent	83	13 079	156
Côte Nord	57	7 632	134
Saguenay/Lac St- Jean	92	19 502	212
Abitibi- Témiscamingue	62	11 530	186
Nord du Québec	31	5 051	163
Moyenne	63	10 518	162

**Profils scolaires des régions intermédiaires
2003-2004**

	Nombre d'écoles primaires dans les commissions scolaires	Effectif scolaire temps plein et temps partiel des écoles primaires	Nombre d'élèves par école
Mauricie	69	16 578	240
Estrie	109	21 223	195
Chaudière-Appalaches	139	28 163	203
Lanaudière	114	35 581	312
Laurentides	129	42 103	326
Montérégie	367	106 928	291
Centre du Québec	84	16 695	199
Moyenne	144	38 182	252

**Profils scolaires des régions métropolitaines
2003-2004**

	Nombre d'écoles primaires dans les commissions scolaires	Effectif scolaire temps plein et temps partiel des écoles primaires	Nombre d'élèves par école
Capitale Nationale	130	42 676	328
Laval	70	26 336	376
Montréal	331	122 731	371
Outaouais	86	26 952	313
Moyenne	154	54 674	347

Appendice C

Coût par élève des dépenses retenues par les commissions scolaires des régions
administratives de 1999 à 2006

**Coût par élève des dépenses retenues par les commissions scolaires des régions
périphériques de 1999 à 2006 (en dollars)**

	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Gaspésie Iles de la Madeleine	6 080	6 405	6 830	7 178	7 451	7 795	8 220
Bas St-Laurent	5 541	5 843	6 157	6 450	6 701	6 911	7 301
Côte Nord	6 034	6 351	6 782	7 197	7 453	7 652	8 003
Saguenay/Lac St- Jean	5 357	5 571	5 851	6 225	6 431	6 581	6 963
Abitibi Témiscamingue	5 578	5 939	6 309	6 610	6 889	7 088	7 433
Moyenne	5 718	6 022	6 386	6 732	6 985	7 205	7 584

**Coût par élève des dépenses retenues par les commissions scolaires des régions
intermédiaires de 1999 à 2006 (en dollars)**

	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Mauricie	4 986	5 220	5 476	5 750	5 942	6 066	6 393
Estrie	5 212	5 448	5 690	5 930	6 066	6 108	6 362
Chaudière Appalaches	5 050	5 237	5 566	5 861	6 001	6 122	6 359
Lanaudière	4 526	4 710	4 919	5 149	5 327	5 436	5 717
Laurentides	4 718	5 001	5 214	5 380	5 522	5 653	5 945
Montérégie	4 783	4 957	5 124	5 347	5 483	5 568	5 801
Centre du Québec	5 080	5 329	5 541	5 845	5 957	6 029	6 279
Total	4 908	5 129	5 361	5 609	5 757	5 855	6 122

**Coût par élève des dépenses retenues par les commissions scolaires des régions
métropolitaines de 1999 à 2006 (en dollars)**

	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Capitale Nationale	5 221	5 512	5 692	5 953	6 189	6 273	6 515
Laval	4 899	5 021	5 239	5 426	5 548	5 537	5 803
Montréal	5 167	5 392	5 565	5 830	6 004	6 024	6 324
Outaouais	4 780	4 998	5 271	5 457	5 626	5 694	5 914
Total	5 017	5 231	5 442	5 667	5 842	5 882	6 139

Appendice D

Nombre d'élèves par enseignants des différentes régions administratives du Québec

**Nombre d'élèves par enseignant des régions périphériques
de 1999 à 2006**

	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Gaspésie Iles de la Madeleine	13,9	13,6	13,3	12,9	13,0	12,8	12,5
Bas St-Laurent	14,9	14,8	14,7	14,4	14,2	14,3	13,9
Côte Nord	14,7	14,6	14,6	14,3	14,2	14,4	14,2
Saguenay/Lac St-Jean	15,7	15,7	15,6	15,2	15,1	15,3	15,0
Abitibi Témiscamingue/ Nord du Québec	15,2	14,9	14,9	14,7	14,6	14,4	14,2
Total	14,9	14,7	14,6	14,3	14,2	14,2	14,0

**Nombre d'élèves par enseignant des régions intermédiaires
de 1999 à 2006**

	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Mauricie	16,1	16,0	16,0	15,7	15,8	15,8	15,5
Estrie	16,1	15,9	15,7	15,4	15,3	15,3	15,2
Chaudière Appalaches	16,5	16,5	16,3	15,9	15,7	15,8	15,6
Lanaudière	16,8	16,7	16,5	16,2	16,1	16,1	15,9
Laurentides	17,0	16,6	16,4	16,3	16,2	16,3	16,0
Montérégie	16,7	16,6	16,5	16,2	16,2	16,1	16,0
Centre du Québec	16,0	16,0	16,0	15,8	15,8	16,0	15,5
Total	16,5	16,3	16,2	15,9	15,9	15,9	15,7

**Nombre d'élèves par enseignant des régions métropolitaines
de 1999 à 2006**

	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Capitale Nationale	16,0	15,7	15,7	15,4	15,4	15,4	15,3
Laval	16,7	16,5	16,3	16,1	16,0	16,1	16,1
Montréal	15,9	15,5	15,4	15,0	14,8	15,1	14,9
Outaouais	16,8	16,4	16,2	15,9	15,9	16,1	17,4
Total	16,4	16,0	15,9	15,6	15,5	15,7	15,9

