

## L'estime de soi en phase d'insertion professionnelle : Regard sur la réalité de nouvelles enseignantes du préscolaire ou du primaire

Marie-Andrée Pelletier

Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis  
Marie-Andree.Pelletier@uqar.ca

### Résumé

Dans le domaine de l'enseignement, l'exploitation du potentiel de l'élève afin qu'il développe une bonne image de lui occupe une place importante. Cependant, au regard des recherches réalisées sur l'estime de soi, une réalité tout aussi présente est oubliée, soit l'estime de soi des nouvelles enseignantes<sup>1</sup>. Pourtant, les écrits théoriques démontrent le rôle important qu'elle joue lors de la transition « études-travail ». Il apparaît donc pertinent d'orienter cette étude en ce sens. À l'aide d'entrevues semi-dirigées s'inscrivant dans une perspective qualitative et interprétative, l'objectif de cette recherche est de décrire l'état actuel de l'estime de soi de 10 enseignantes du préscolaire et du primaire en phase d'insertion professionnelle. Cet article présente une partie des résultats<sup>2</sup> de l'étude qui ont permis notamment de dégager des liens entre l'estime de soi et quatre composantes : sentiment de confiance en soi, sentiment de compétence, connaissance de soi, sentiment d'appartenance.

### Introduction

L'entrée dans la carrière enseignante est qualifiée de période de « survie » par de nombreux chercheurs (Herbert et Worthy, 2001; Lévesque et Gervais, 2000). Depuis une quinzaine d'années, il existe à ce sujet une remarquable convergence de données provenant de différentes études quant aux difficultés éprouvées par une majorité d'enseignantes en début de carrière (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 2005, Gervais, 1999). Cependant, peu d'études font état des liens entre l'estime de soi et la qualité de l'insertion professionnelle des enseignantes débutantes. Pourtant, les conséquences d'une bonne ou d'une mauvaise estime de soi dénotent une grande importance dans la vie des enseignantes, sachant que la valeur que les personnes s'accordent influence la façon dont elles vont s'adapter à un milieu (Roy, 1995).

Cette présente recherche abonde en ce sens, car elle accède aux perceptions de nouvelles enseignantes en phase d'insertion professionnelle au regard des événements qu'elles vivent dans leur nouvelle profession, et ce, en lien avec l'estime de soi. D'abord, la problématique montre l'importance de considérer l'estime de soi des enseignantes du primaire en phase d'insertion professionnelle. Ensuite, la notion d'estime de soi et quatre composantes (sentiment de confiance en soi, sentiment de compétence, connaissance de soi, sentiment d'appartenance), principaux concepts sur lesquels est appuyée l'interprétation des données obtenues, seront définies. Dans cette même partie de l'article, il convient également de définir l'insertion professionnelle. Après avoir exposé la méthodologie de cette recherche, les résultats et la discussion de ces derniers seront présentés.

---

<sup>1</sup> L'utilisation du féminin pour désigner les deux genres a comme seul but d'alléger le texte. Dans le cadre de cette recherche, toutes les personnes interrogées étaient des femmes.

<sup>2</sup> Les résultats complets et originaux sont présentés dans le mémoire de maîtrise de Pelletier (2009).

### Problématique

L'estime de soi est l'un des éléments de la personnalité qui peut risquer d'être mis à l'épreuve tout au long du processus transitionnel (Caron, 1995). Gingras et Mukamurera (2008) soulignent, entre autres, la perte d'estime de soi liée aux problèmes d'intervention et d'intégration en phase insertion professionnelle. Il ne s'agit pas de supposer que seules les personnes qui possèdent un niveau élevé d'estime de soi réussiront leur transition « études-travail ». Cependant, il s'agit de croire qu'un niveau d'estime de soi élevé facilite cette transition, puisqu'il permet à la personne de continuer à croire en sa valeur réelle, au-delà des refus des employeurs et au-delà des conjonctures économiques souvent défavorables (Caron, 1995).

À cet égard, le milieu joue un rôle crucial dans le vécu de cette transition notamment dans l'acquisition du sentiment de compétence (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013). En effet, certains problèmes peuvent faire émerger bien des préoccupations chez les enseignantes débutantes. Mukamurera et al. (2013) mentionnent le sentiment d'incompétence pédagogique, mais aussi l'isolement, le sentiment d'impuissance devant l'ampleur de la tâche, le stress intense, la perte d'estime de soi et l'incertitude (Mukamurera, 2005). Ces problèmes en pousseront certaines à remettre en question leur choix de carrière et parfois même à abandonner la profession enseignante. Cette période d'insertion professionnelle en est une de vulnérabilité, de statut précaire, et les statistiques démontrent un très grand taux d'abandon au cours des cinq premières années de carrière (Martineau et Ndoreraho, 2005).

Une étude de Moreau (2001) s'est intéressée à l'estime de soi des infirmières débutantes et a montré que plusieurs facteurs ont une influence positive sur celle-ci, soit l'accumulation des réussites ou encore la valorisation de la relation avec les patients, indirectement comparable à celle des enseignantes avec leurs élèves. L'étude de Roy (1995) quant à elle montre les incidences du niveau d'estime de soi chez les femmes, et ce, sur leur choix de carrière. Elle a ainsi évalué les conséquences de l'estime de soi en lien avec ce choix et noté que l'influence de la faible estime de soi faisait en sorte que ces personnes répondaient à leurs aspirations, mais qu'elles n'exploitaient pas nécessairement leur plein potentiel. Cependant, Roy (1995) a omis de considérer la variable économique et la précarité d'emplois, ce qu'elle a toutefois reconnu comme étant des variables importantes lorsqu'on s'interroge sur l'estime de soi des débutants.

Marois et Moisan (1996) ont quant à eux montré, dans leur étude sur l'insertion professionnelle, que l'estime de soi est une caractéristique personnelle qui affecte de façon significative le processus de recherche d'emploi. Mukamurera et al. (2013) soulignent pour leur part que l'insertion professionnelle des enseignantes débutantes comporte des enjeux de développement de soi, notamment en lien avec l'estime de soi.

La présentation de la problématique de recherche montre ainsi l'importance de s'interroger sur l'estime de soi des enseignantes débutantes au regard de leur insertion professionnelle sachant que cette période peut s'avérer difficile et qu'elle peut avoir des conséquences sur la persévérance dans la profession (Mukamurera et al., 2013). La partie suivante présente l'objectif et la question de recherche.

### Objectif et question de recherché

L'objectif général de cette recherche est de décrire l'état actuel de l'estime de soi des enseignantes du préscolaire et du primaire en situation d'insertion professionnelle. Nous avons choisi cet ordre d'enseignement, car nous sommes nous-mêmes enseignante. La question suivante fera l'objet de cet article :

*Comment les enseignantes du préscolaire et du primaire en insertion professionnelle perçoivent-elles leur estime de soi?*

Montgomery (1998) a révélé que les conceptions initiales pour ce choix de carrière au préscolaire ou au primaire pouvaient reposer, entre autres, sur l'amour des enfants. Il ajoute qu'au point de vue psychologique, les motifs de choix de carrière peuvent être problématiques dans la mesure où le candidat choisissant l'enseignement préfère s'évader du monde adulte en travaillant avec les enfants (La Fevre, 1965).

Tout en apportant de l'aide aux enseignantes débutantes, cette recherche fournit aux formateurs universitaires et aux formateurs des programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires, par exemple, des pistes de réflexion pour outiller les nouvelles enseignantes, mais également fournit des réponses à un problème concret dans le domaine de l'éducation considérant que les statistiques s'avèrent alarmantes quant au bien-être psychologique des enseignantes et au taux d'abandons qui s'y rattachent<sup>2</sup>. Rosenberg (1979) définit d'ailleurs l'estime de soi comme la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent. En psychologie sociale, on reconnaît ainsi sa grande importance pour le bien-être psychologique et physique de tout individu. Par ailleurs, la pertinence scientifique de cette étude provient de l'intérêt des chercheurs à l'égard de l'estime de soi des enseignantes débutantes, du questionnement et des retombées qui permettront une nouvelle compréhension et un nouvel avancement des connaissances à l'égard d'un sujet pourtant peu abordé dans les écrits scientifiques. Avant de présenter les résultats, il convient de définir les principaux concepts liés à cette étude, soit le sentiment de confiance en soi, le sentiment de compétence, la connaissance de soi et le sentiment d'appartenance.

### Cadre conceptuel

L'estime de soi est souvent étudiée et semble fortement mobilisée lors d'une transition entre les études et le travail (Cohen-Scali, 2001). Pourtant, selon Delignières, Fortes et Ninot (2000), à travers les publications il ne résulte finalement que peu de connaissances et peu d'hypothèses causales pour expliquer l'estime de soi. Lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi dans la recherche scientifique, on se retrouve alors devant une multitude de termes utilisés de façon plus ou moins synonyme (Jendoubi, 2002). L'estime de soi peut être explorée sous différents angles. En effet, le manque de consensus empirique amène à examiner l'estime de soi selon des phénomènes différents. Toutefois, en adéquation avec l'objet de cette étude qui est de décrire l'estime de soi des enseignantes en phase d'insertion professionnelle, il convient de préciser que le concept d'estime de soi a été défini selon quatre composantes inspirées du travail de Duclos (2010) sur l'estime de soi, soient le sentiment de confiance en soi, le sentiment de compétence, la connaissance de soi et le sentiment d'appartenance.

#### *Le sentiment de confiance en soi*

Le sentiment de confiance en soi réfère au sentiment qu'éprouve celui qui sait qu'il peut compter sur lui-même pour faire face aux circonstances et aux défis de la vie (De Saint-Paul, 1999). La personne ayant un bon sentiment de confiance en elle ne se dévalorise pas en tant que personne, n'évoque pas son manque de chance ou ne blâme pas les autres lorsqu'elle rencontre des difficultés. Elle réfléchit plutôt à ce qu'elle a appris en traversant cette épreuve et tire des conclusions sur la manière de s'y prendre la prochaine fois.

Selon De Saint-Paul (1999), le sentiment de confiance en soi découle naturellement de l'estime de soi; il est le sentiment qu'éprouve celui qui sait qu'il peut compter sur lui-même pour faire face aux circonstances et aux défis de la vie. En effet, selon De Saint-Paul (1999), ces personnes se démontrent confiantes, gaies, créatives et pleines d'un sens de l'humour. Selon Duclos (2010), le sentiment de confiance en soi est un préalable à l'estime de soi, sachant qu'il faut d'abord ressentir et vivre ce premier pour pouvoir réaliser des apprentissages qui vont nourrir l'estime de soi. Les personnes ayant un bon sentiment de confiance en soi se sentent alors compétentes et se donnent le droit à l'erreur. Toutefois, la personne manquant d'estime de soi risque d'osciller entre la conformité au désir de l'autre et une rébellion devant ce désir, ce qui l'empêche de se centrer sur des buts personnels propres à satisfaire ses valeurs et sur les actions à mener pour y parvenir (De Saint-Paul, 1999). La personne manquant d'estime de soi risque donc

---

<sup>2</sup> Les chiffres récents montrent que 51% des enseignantes ont envisagé sérieusement de quitter la profession et que, parmi les enseignantes débutantes, plus de 43% avaient des intentions d'abandon à moins de 5 ans d'exercice (Martineau et Ndoreraho, 2005).

de se conformer au désir de l'autre, ce qui l'empêche de se centrer sur ses buts personnels propres à satisfaire ses valeurs.

#### *Le sentiment de compétence*

Sous l'influence de Bandura (1977), Harter (1982) a développé le concept du sentiment de compétence. Ce concept désigne l'évaluation que fait un sujet de ses compétences dans différents domaines. Harter (1982) considère l'estime de soi non pas comme une entité globale dénuée de prise en compte du contexte, mais plutôt comme une autoperception de plusieurs domaines de compétence, tels que le travail, les relations sociales, le sport ou l'apparence physique (Harter, 1982). Même si elles sont liées, l'estime de soi globale et les multiples conceptions de soi ne sont pas équivalentes (Rosenberg, 1979). Ainsi, une enseignante pourrait présenter une forte estime de soi globale tout en considérant relativement incompétente dans le domaine du travail sa posture, c'est-à-dire tout en possédant des conceptions de soi négatives concernant le travail ou en nourrissant des doutes sur ses compétences. Ce sentiment de compétence se développe d'ailleurs au cours des années, après de multiples expériences de réussites dans l'atteinte d'objectifs professionnels. Ce sentiment de compétence s'exprime aussi sur la base des perceptions du sujet à l'égard de divers aspects vécus : l'expérience antérieure, telle que la formation à l'enseignement, mais aussi l'expérience de pratique enseignante (Forget, 2009). Utilisant l'image de soi renvoyée par les autres, l'individu construit et évalue sa compétence et alimente son estime de soi (Forget, 2009). Bandura (2007) travaille sur le sentiment d'efficacité personnelle et relève plusieurs limites à l'étude du sentiment de compétence. Elles se résument essentiellement au fait que l'individu peut, volontairement ou involontairement, entretenir des croyances d'efficacité et exprimer des perceptions de sa compétence qui peuvent s'avérer biaisées (Forget, 2009). L'une des raisons possibles peut être une connaissance de soi erronée.

#### *La connaissance de soi*

La connaissance de soi est la reconnaissance de ses attributs personnels au sein de sa profession. Les obstacles rencontrés peuvent alors être utiles aux nouvelles enseignantes sachant qu'elles pourront se questionner, se redéfinir, se situer et ainsi poursuivre leur cheminement. Il s'agit, entre autres, de reconnaître qu'acquérir de l'expérience, se ressourcer et relever des défis peuvent aider à la connaissance de soi en phase d'insertion professionnelle. Plusieurs réactions sont dévastatrices à la connaissance de soi et Sarrasin (2006) évoque notamment celles de s'attribuer la responsabilité des événements, même lorsque nous n'y avons joué aucun rôle, de croire que nous sommes toujours la source de nos problèmes et de ceux des autres, de nous blâmer ou encore de ruminer des pensées négatives et de raviver le souvenir d'expériences difficiles, au point de vivre des émotions désagréables. Il importe alors d'adopter une attitude active en cherchant à identifier les problèmes et à les régler. Selon Goleman (1999), la connaissance de soi s'associe à la conscience de soi émotionnelle, c'est-à-dire la capacité à reconnaître ses émotions et leurs effets. En d'autres mots, lorsqu'un enseignant possède un haut niveau de connaissance de soi, cette compétence agit sur ses réflexions qui mènent à la prise de décision et qui peuvent donc réduire l'impact des émotions négatives sur son propre rendement (Beaulieu, 2006). L'auteur explique que les personnes conscientes de leurs émotions sauraient reconnaître les émotions qu'elles éprouvent et leur cause; elles comprendraient les liens existant entre leurs sentiments, leurs pensées et leurs actions (Beaulieu, 2006). Sarrasin (2006) souligne que, plutôt que de nous amener seulement à réagir, l'analyse des réactions pour apprendre à se connaître et à corriger nos erreurs est essentielle à la connaissance de soi. Pour développer une estime de soi solide et une connaissance de nous-mêmes, il faut d'abord accepter ce que nous sommes, ce qui implique d'accepter nos propres erreurs et de reconnaître la valeur des autres (Sarrasin, 2006). Selon Sarrasin (2006), c'est à travers le regard des autres que la connaissance de soi se forme.

#### *Le sentiment d'appartenance*

Le sentiment d'appartenance est un concept qui permet de mettre en évidence l'articulation entre les dimensions individuelles et collectives du processus de construction de l'identité. Il est ce besoin fondamental de faire partie d'un groupe (Dubois, 2005). Selon Duclos (2004), l'estime de soi ou la valeur qu'une personne s'attribue sur le plan social se développe également par la socialisation et se concrétise aussi par l'appartenance à un groupe. Certaines attitudes et certains comportements se manifestent qui pourront être des indices quant au sentiment d'appartenance des enseignantes et d'une bonne estime de soi, par exemple, communiquer facilement avec les autres (Duclos, 2004). C'est en communiquant avec autrui, à travers l'image qu'il nous renvoie, que l'on parvient à prendre

conscience de soi-même et à se forger une identité (Marc et Picard, 2006). La réponse de l'autre (de nouveaux élèves, de la direction ou même des collègues) est donc importante, surtout pour l'enseignante nouvellement entrée dans la profession. Selon Pilote (2003), le sentiment d'appartenance est un élément central du processus de construction de l'identité. Chacun entre dans une situation à partir des connaissances qu'il possède. L'interprétation que les acteurs feront des mêmes expériences est nécessairement influencée par les connaissances qu'ils possèdent au moment d'entrer en interaction et se modifie sous l'influence de ces rapports avec les autres (Torney-Purta, 1995).

### *L'insertion professionnelle*

L'estime de soi est un excellent prédictateur des habiletés que les individus doivent utiliser lors de la recherche et de l'obtention d'un emploi (Caron, 1995). Il semble alors que l'insuffisance, l'inadaptation, l'imprévision de ce passage « d'enseigné » à enseignant puissent avoir un impact sur l'état actuel de l'estime de soi de ces enseignantes. Il est donc possible d'établir des liens et des hypothèses quant à l'estime de soi de jeunes enseignantes, sachant que cela peut s'avérer un enjeu fondamental en phase d'insertion. Il convient alors de définir l'insertion professionnelle proprement dite.

Il existe plusieurs définitions de l'insertion professionnelle. Selon Trudel (2000), il apparaît plutôt complexe de la définir. La variété d'hypothèses, de modèles et de « contre-modèles » de l'insertion professionnelle vient aussi de différences de postulats et d'épistémologies entraînant des conceptions fort divergentes (Diambomba, Perron et Trottier, 1995). Martineau et Vallerand (2005) définissent l'insertion professionnelle comme étant une expérience de vie au travail impliquant un processus d'adaptation et d'évolution chez la nouvelle enseignante qui se produit lors des débuts dans la profession. Cette période conduirait alors à l'acquisition de nouvelles connaissances professionnelles, et ce, dans la continuité de la formation initiale et le début de la formation continue. La fin de la période de l'insertion professionnelle coïncide avec le moment où l'individu qui a un emploi durable n'envisagera plus de modifier, de façon provisoire, sa situation professionnelle (Demers, 1996). Ce processus transitionnel, qui se déroule généralement entre 22 et 28 ans, demande à l'individu d'effectuer des modifications personnelles majeures pour s'adapter au marché du travail. Selon Mukamurera et al. (2013), la phase d'insertion professionnelle demeure un moment où se côtoient enthousiasme, désillusion, sentiment de survie voire d'incompétence pédagogique. Ils ajoutent que la situation se complique davantage avec les conditions de précarité d'emploi et les tâches peu adéquates qui sont souvent assignées aux enseignants débutants.

À l'égard de notre recherche, le concept d'estime de soi est abordé selon quatre composantes (sentiment de confiance en soi, sentiment de compétence, connaissance de soi, sentiment d'appartenance) qui mettent notamment en lumière la représentation qu'on se fait de soi-même par rapport à ses qualités et habiletés ainsi que la capacité de les actualiser pour pouvoir surmonter des difficultés et relever des défis lors de la phase d'insertion professionnelle. Ces dernières sont prises en considération dans la méthodologie de la recherche, plus spécifiquement lors de l'élaboration du canevas d'entrevue et lors de l'analyse des données recueillies.

### Méthodologie

Notre recherche est de nature qualitative et interprétative, car elle cherche à comprendre les significations que les nouvelles enseignantes donnent à leur expérience au regard de leur profession (Savoie-Zajc, 2004). En effet, notre recherche permet d'interpréter le phénomène d'après le sens que les participantes elles-mêmes confèrent à leur estime de soi. Pour être ainsi plus près de leur réalité, il convenait, dans cette étude, d'opter pour une démarche basée sur des entrevues semi-dirigées. Étant donné que la recherche qualitative s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur, il était préférable que cet échantillon soit composé d'un nombre limité de participants.

### *L'échantillon*

L'échantillonnage de cette recherche devait répondre à un premier critère, soit celui lié à l'insertion professionnelle. Les répondantes admissibles à cette recherche devaient être de statut précaire (aucune permanence) et œuvrer dans le domaine comme suppléante occasionnelle ou encore avoir ou avoir eu un contrat de courte durée. Elles ne devaient pas avoir obtenu un contrat à temps plein deux années consécutives. Il convient de préciser que les répondantes proviennent du secteur préscolaire et primaire. Nous avons donc recruté 10 répondantes de la région de Québec pour arriver à la saturation des données.

### *La collecte et l'analyse des données*

Le canevas d'entrevue semi-dirigée regroupait 16 questions et était divisé en thèmes et sous-thèmes au regard du cadre théorique de la présente étude et des quatre composantes du thème principal de l'estime de soi, soit le sentiment de confiance en soi, le sentiment de compétence, la connaissance de soi ainsi que le sentiment d'appartenance. De plus, les questions choisies dans chaque thème couvert étaient des questions ouvertes. Le recours à l'entrevue semi-dirigée comme choix méthodologique exige d'abord l'élaboration d'une préexpérimentation afin de définir le temps nécessaire à l'entrevue (environ une heure trente), d'identifier les questions ambiguës et répétitives et de cerner la compréhension et la pertinence de ces dernières. Cette préexpérimentation a été effectuée auprès de deux enseignantes débutantes. Par rapport à l'élaboration et à la formulation des questions, quelques redondances ont pu être constatées et des modifications ont été apportées pour faciliter la compréhension.

Au regard de cette étude sur l'estime de soi des enseignantes du préscolaire et du primaire en phase d'insertion professionnelle, l'analyse des données s'inspire du modèle de Miles et Huberman (2003) tout en tenant compte des éléments importants du modèle de Deslauriers (1991), soit la première étape de la lecture/relecture du matériel, la seconde étape de la déconstruction des données ainsi que la troisième étape de la reconstruction et de la synthèse. La première étape exige du chercheur de s'approprier le matériel et de connaître les données recueillies. La seconde étape consiste à découper et à réduire les informations en petites unités de sens comparables, alors que la troisième étape conduit à la distinction entre les catégories et les éléments qui les forment. Dans cette recherche, il faut tout d'abord souligner que les participants à l'étude ont été codés. Le codage a été effectué selon le numéro attribué au participant (01 à 10), ainsi que le numéro de la question se rattachant au verbatim de l'entrevue réalisée (01 à 16). À titre d'exemple, un codage CS10-06 évoque que ce sont les propos du sixième participant qui ont été retenus, et ce, à la dixième question de l'entrevue qui concerne la thématique de la connaissance de soi (CS).

En ce qui concerne la démarche de condensation des données, il a été convenu de transcrire mot à mot en reproduisant intégralement à l'écrit le contenu verbal des entrevues réalisées et enregistrées. Seuls quelques hésitations ou mots redondants de la part des participants ont été supprimés afin d'alléger la lecture des verbatim. De plus, plusieurs lectures ont été nécessaires afin de procéder à la catégorisation des sous-ensembles reliés aux thématiques principales de l'étude. Blais et Martineau (2006) évoquent d'ailleurs que « cette étape d'une lecture attentive et approfondie demande que le contenu soit lu en détail, à plusieurs reprises, jusqu'à ce que le chercheur soit familier et qu'il ait une vue d'ensemble des sujets couverts dans le texte » (p.6). Lorsque la transcription des verbatim a été terminée, ces derniers ont fait l'objet d'une classification, selon les concepts-clés de l'étude. L'objectif principal était de développer des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle (Blais et Martineau, 2006). En effet, un modèle contient habituellement les catégories-clés et les procédures ciblées et développées par le chercheur pendant son processus d'analyse. Le chercheur peut ensuite produire des résumés pour faciliter la rétention des informations et ainsi en discuter avec d'autres chercheurs. Pour y parvenir, il s'agit de nuancer certains propos en regardant les ressemblances, les synonymes entre différents mots-clés évoqués par les participants, et ce, afin de pouvoir les regrouper dans la même catégorie, ce qui a alors permis une première synthèse.

Sachant que les questions du canevas d'entrevue étaient préalablement classées par thèmes, il convenait de regrouper les éléments d'information semblables, ce qui permettait d'intégrer les données de même sens. De plus, Blais et Martineau (2006) évoquent que « si le chercheur considère l'information pertinente, il doit alors se

questionner sur la pertinence de créer une nouvelle catégorie, une sous-catégorie ou d'élargir le sens d'une catégorie existante pour accueillir la donnée » (p.8).

Il importe de préciser certaines limites de cette étude dont celle d'éviter toute tentative de généralisation, car le savoir produit est intimement lié au contexte temporel social duquel les résultats émergent. Les résultats ne peuvent représenter l'ensemble des enseignantes en insertion professionnelle. Toutefois, bien que l'échantillon se limite à une région, cette recherche peut être reproduite dans un autre contexte et appliquée à d'autres régions pour permettre de nuancer les résultats. La partie suivante présente les résultats obtenus lors de cette analyse ainsi que la discussion de ces derniers. Elle se divise en quatre parties : les perceptions des répondantes quant au sentiment de confiance en soi en phase d'insertion professionnelle, le sentiment de compétence, la connaissance de soi et finalement au le sentiment d'appartenance vécu par les répondantes.

### Présentation et discussion des résultats

Au regard des thématiques identifiées, la discussion de ces résultats offre une meilleure compréhension du sujet exploré. La section suivante présente quelques résultats de la collecte effectuée auprès des 10 enseignantes débutantes interrogées. Cette analyse des résultats a permis d'atteindre l'objectif de la recherche qui visait à décrire l'état actuel de l'estime de soi des enseignantes du préscolaire et du primaire en situation d'insertion professionnelle.

#### *Sentiment de confiance en soi*

Eu égard au sentiment de confiance en soi, deux questions ont été posées aux répondantes, et ce, pour mettre en lumière les attitudes et situations favorables à ce sentiment, mais également celles qui, selon elles, insécurisent et ébranlent ce dernier. À l'égard de celles favorables au sentiment de confiance en soi en phase d'insertion professionnelle, elles soulignent entre autres qu'il est en quelque sorte sous l'influence du regard des autres (8 répondantes sur 10).

*« (...) on dit qu'il faut être capable de nous-mêmes reconnaître nos bons coups, mais d'un autre côté, ça nous donne confiance de voir que c'est perçu par les autres... ». (01-04)*

De plus, le sentiment de confiance en soi est favorable lorsque l'enseignante applique l'analyse réflexive et l'introspection de soi (6 répondantes sur 10) dans le cadre de sa profession. Selon De Saint-Paul (1999), nonobstant le fait qu'elles ne soient pas satisfaites de la façon de gérer une situation, les personnes ayant une bonne estime, et ainsi un bon sentiment de confiance en soi n'en profitent pas pour se dévaloriser, mais réfléchissent à ce qu'elles ont appris. D'autre part, les répondantes interrogées dans cette étude ont mentionné que le fait de rester soi-même (4 répondantes), de ne pas se décourager (3 répondantes) ou encore de prendre des initiatives (3 répondantes) était favorable au sentiment de confiance en soi.

À l'opposé, l'autre question posée aux répondantes mettait en perspective les attitudes ou situations qu'elles considèrent pouvoir ébranler le sentiment de confiance en soi en phase d'insertion professionnelle et, insécuriser les enseignantes au plan professionnel. Elles ont souligné notamment que le fait de se remettre en question (7 répondantes sur 10) ou encore de sentir le regard et le jugement des autres (7 répondantes) peut être défavorable à leur sentiment de confiance en soi.

*« (...) on a toujours peur d'être jugée. Quand on fait quelque chose et qu'on veut le faire bien, le regard des autres va jouer sur beaucoup sur la confiance qu'on va avoir ». (02-05)*

Le regard des autres et leur jugement dénotent une grande importance aux yeux de ces enseignantes. En effet, les critiques, les commentaires ou même le fait d'être ignorées par les autres peuvent faire l'objet d'une remise en question au plan professionnel. Toutefois, elles sont conscientes que le sentiment de confiance en soi, tel que défini par De Saint-Paul (1999), se reconnaît par le fait de ne pas craindre le jugement d'autrui et de ne pas avoir peur de s'affirmer et à affirmer leurs opinions. Elles savent que nul n'est parfait et elles reconnaissent leurs limites (De Saint-Paul, 1999) bien que pour plusieurs d'entre elles cette peur d'être jugées et ce regard des autres semble tout de même nuire à leur sentiment de confiance en soi et ainsi à leur estime de soi.

D'autre part, les participantes soulignent que l'instabilité et la précarité (6 répondantes sur 10) peuvent être défavorables au sentiment de confiance en soi, mais également que leur manque d'expérience en enseignement peut l'être également. Le sentiment de compétence est d'ailleurs manifesté par l'acquisition de nouvelles compétences et l'expérience apportera de nouvelles occasions pour y parvenir.

### *Le sentiment de compétence*

Les répondantes ont été interrogées sur les difficultés rencontrées pour développer le sentiment de compétence ainsi que les compétences qu'elles considèrent comme étant à acquérir au cours de leur phase d'insertion professionnelle. Elles ont entre autres souligné les remises en question (9 répondantes sur 10) et les rétroactions négatives (6 répondantes) comme étant défavorables au sentiment de compétence.

*« Si je reçois un rétroaction négatif, ça peut faire en sorte que je le perds ce sentiment-là... parce que je me dis bon... moi ma vision est pas comme celle-là... est-ce que finalement j'ai la bonne vision... dans quoi je m'enligne pour sentir que j'accomplis bien mon travail et moi me sentir compétente dans mon travail... » (01-14)*

À la suite de l'analyse des résultats au regard de ce qui est favorable au sentiment de compétence, les participantes soulignent notamment l'expérience (9 répondantes sur 10) et le fait d'accepter ses erreurs (2 répondantes).

*« La gestion de classe, c'est certain... mais dans le fond ça a pas le choix d'être avec l'expérience... Je vois vraiment ça comme étant l'un des grands aspects que je dois améliorer personnellement... » (03-15)*

Dans l'acquisition du sentiment de compétence autant que du sentiment de confiance en soi, du sentiment d'appartenance ou même de la connaissance de soi, il est important pour ces enseignantes de reconnaître qu'avec les années de nouvelles compétences se développeront. Dans les recherches de Benner (1984), il est intéressant de constater qu'avec un énorme bagage de connaissances, il est considéré que le passage de novice à expert, soit l'acquisition de la véritable expertise, ne s'acquiert qu'après environ cinq années continues d'expérience de travail dans le même domaine. Les participantes interrogées sont en quelque sorte conscientes de cette réalité. Toutefois, souvent laissées à elles-mêmes, les enseignantes débutantes gagnent à mieux se connaître sur les plans psychologique, social et professionnel en vue de vivre leur insertion dans l'enseignement (Belzile, 2008), ce qui nous amène à nous interroger sur la connaissance de soi actuelle de ces nouvelles enseignantes.

### *La connaissance de soi*

Les questions liées à la connaissance de soi mettent en perspective les éléments et les situations qui peuvent nuire et celles qui peuvent aider à la connaissance de soi, et ce, selon ce que ces enseignantes vivent présentement en phase d'insertion professionnelle. Les participantes interrogées ont souligné que l'instabilité (5 répondantes sur 10) et, encore une fois leur manque d'expérience (4 répondantes) étaient nuisibles à la connaissance de soi. Trudel (2000) souligne que la construction de la personne enseignante peut être en effet découragée par les réalités du terrain, soit par des emplois précaires et des conditions de travail particulières (Trudel, 2000). Une participante souligne :

*« ... j pense que ce qui est important pour apprendre à se découvrir à se connaître, c'est vraiment d'acquérir de l'expérience, de vivre des expériences. Ce qui peut m'empêcher à ce moment-là de me rencontrer, c'est justement de ne pas en vivre... dans l'instabilité constante... » (01-08)*

La question suivante posée aux participantes allait permettre de mettre en perspective les éléments ou situations pouvant aider à la connaissance de soi des enseignantes. Encore une fois, avoir de l'expérience (5 répondantes sur 10) semble essentiel pour apprendre à se connaître. La connaissance de soi se précise non seulement au cours des différentes expériences et périodes de la vie, mais constitue le pilier de l'estime de soi (Duclos, 2010). D'autre part, les participantes interrogées soulignent que le fait de recevoir de la rétroaction des autres (4 répondantes) puisse aider à la connaissance de soi, ce qui permet d'établir des liens avec la thématique suivante, soit le sentiment d'appartenance.

### *Le sentiment d'appartenance*

Les participantes de cette étude ont été interrogées sur leurs attitudes présentement manifestées pour favoriser ce sentiment d'appartenance et les difficultés rencontrées pour l'acquérir. À l'égard de ce que les enseignantes vivent en phase d'insertion professionnelle, les participantes perçoivent que de participer aux activités en dehors des heures de travail (2 répondantes sur 10), d'aider ou de partager ses idées ou ses opinions (4 répondantes) ou encore de foncer et d'aller vers les autres (10 répondantes) aide au sentiment d'appartenance.

*« C'est bête mais juste d'arriver dans un milieu pis de sourire et d'être ouvert aux gens... moi ce que je fais, c'est je leur parle beaucoup, je leur pose beaucoup de questions... ». (02-10)*

Les enseignantes en insertion professionnelle faisant partie de cette étude ont par la suite été interrogées sur les difficultés pouvant être rencontrées dans l'acquisition du sentiment d'appartenance. Huit participantes de l'étude ont évoqué la difficulté de se sentir laissées de côté ou d'être ignorées par les autres professionnels (enseignants, intervenants, direction, etc.).

*« Qu'on me snobe... qu'on me fasse sentir que je suis nouvelle... qu'on me fasse sentir que le groupe est déjà formé et que je n'ai pas rapport de m'y intégrer. Parfois, je peux dire "bonjour" et on ne me répond même pas... ça, ça me choque! » (05-11)*

L'humain est social et grégaire; il a besoin d'appartenir à un groupe et de sentir qu'il est rattaché à un réseau relationnel (Duclos, 2010). Comme mentionné par les répondantes de cette étude, le fait d'être ignorées semble être très néfaste pour elles, tant pour leur sentiment d'appartenance que pour leur sentiment de confiance en soi. En tant qu'individu vivant en société, nous avons besoin de sentir que nous appartenons à un groupe. Selon Duclos (2010), l'estime de soi sociale ou la valeur qu'une personne s'attribue sur le plan social se développe par la socialisation et se concrétise par l'appartenance à un groupe. Il se manifeste donc certaines attitudes et certains comportements qui pourront être des indices quant au bon sentiment d'appartenance des enseignantes et ainsi à une bonne estime de soi dont ceux de communiquer facilement avec les autres, d'être capable de suggestions d'idées pouvant servir au groupe ou encore de responsabilités au sein de ce groupe (Duclos, 2010). Dans le cadre de cette étude, les participantes reconnaissent, à l'unanimité, les gestes qu'elles doivent poser pour aider au sentiment d'appartenance notamment celui de prendre elles-mêmes les devants auprès de leurs collègues.

Lors de l'analyse des résultats de cette étude, plusieurs éléments ont été soulevés, et ce, à l'égard des quatre composantes de l'estime de soi. Plusieurs d'entre eux se sont d'ailleurs reflétés à maintes reprises dans les propos des participantes ce qui permet ainsi de conclure des liens.

### Conclusion

L'objectif de cette recherche était de décrire l'état d'estime de soi des enseignantes du préscolaire et du primaire en phase d'insertion professionnelle. À la lumière de la perception des 10 enseignantes interrogées quant à leur estime de soi, ces dernières reconnaissent avoir elles-mêmes une grande influence sur leur propre estime de soi, et ce, en adoptant certaines attitudes favorables à son développement, par exemple, de ne pas se décourager ou de prendre des initiatives. Toutefois, plusieurs autres éléments favorables ou non ont été soulignés par les participantes.

D'une part, les participantes de l'étude ont évoqué l'importance d'appliquer l'analyse réflexive et l'introspection, mais également, celle de ne pas se sentir inférieures par rapport à leurs collègues plus expérimentés. Elles considèrent en majorité que ce sentiment de confiance en soi est en grande partie tributaire des réactions des autres collègues, car elles ont parfois peur d'être jugées. Les participantes soulignent aussi l'importance que leurs collègues plus expérimentés reconnaissent leurs bons coups pour développer leur estime de soi. Il serait donc intéressant de vérifier auprès d'enseignantes expérimentées en quoi elles peuvent contribuer à développer l'estime de soi des nouvelles enseignantes. Selon Desaulniers et Jutras (2012), l'enseignement se révèle une profession à forte composante collective et dans ces diverses relations qui dépassent les murs de la classe, la collégialité, l'entraide et le respect des personnes sont des valeurs essentielles et des facteurs déterminants.

D'autre part, l'instabilité et la précarité d'emploi peuvent avoir un impact quant à leur estime de soi. Les participantes interrogées, bien qu'elles soient conscientes qu'elles doivent acquérir et vivre des expériences pour mieux se connaître en tant que professionnelles et ainsi développer une bonne estime de soi, soulignent l'importance d'avoir plusieurs opportunités de travail. Les participantes de l'étude offrent peu de solutions à l'égard de cette problématique, mais il pourrait être intéressant de vérifier auprès des programmes d'insertion professionnelle actuels offerts par les commissions scolaires en quoi ils assurent non seulement l'insertion et le bien-être psychologique de ces nouvelles enseignantes, mais également l'estime de soi de ces dernières. Enfin et dans le même ordre d'idées, il serait intéressant de considérer le rôle que peut occuper la formation universitaire dans la préparation aux différentes réalités de la profession enseignante, et ce, en considérant les différentes composantes liées à l'estime de soi évoquées dans cette étude.

### Références

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, 2<sup>e</sup>éd. Bruxelles : De Boeck.
- Beaulieu, J. (2006). *Émotions et gestion : une exploration de la représentation sociale de l'affectivité chez des gestionnaires québécois*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière*. Mémoire de maîtrise inédit. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Benner, P. (1984). *From Novice to Expert*, Californie : Addison-Wesley.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2). En ligne : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Caron, M. (1995). *L'importance de l'estime de soi dans la transition études-travail*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.
- Cohen-Scali V. (2001). Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail. *Connexions*, (76), 41-59.
- Delignières, D., Fortes, M. & Ninot, G. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue STAPS*. En ligne. Consulté de : <http://didier.delignieres.perso.sfr.fr/Publis-docs/ISP25.pdf>
- Demers, D. (1996). *Difficultés vécues par les jeunes adultes lors de la transition école-travail*. Document inédit. Québec : Université Laval.
- De Saint-Paul, J. (1999). *Estime de soi, Confiance en soi*. Paris : InterÉditions.
- Desaulniers, M.-P. & F. Jutras (2012). L'éthique professionnelle : dimension intrinsèque du travail enseignant. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(1), 20-24.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw Hill Éditeurs.
- Diambomba, M., Perron, M. & Trottier, C. (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université : Perspectives théoriques et méthodologiques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dubois, P. (2005). *Le sentiment d'appartenance du personnel*. Québec : Les Éditions Québecor.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Forget, S. (2009). *Facteurs influençant le sentiment de compétence dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté au secondaire : le cas d'un groupe de futurs enseignants de l'UQAM*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, (111), 12-17.
- Gingras, C. & J. Mukamurera, (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.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2 : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, (53), 87-97.
- Herbert, E. & T. Worthy. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-991.

- Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. En ligne : <http://www.ge.ch/sred/publications/docsred/2002/EstimeSoi.pdf>
- La Fevre, C. (1965). Why teach? *Elementary School Journal*, 66(3), 121-125.
- Lévesque, M. & C. Gervais. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.
- Marc, E. & D. Picard. (2006). *L'École de Palo Alto : un nouveau regard sur les relations humaines*. Paris : Éditions Retz/S.E.J.E.R.
- Marois, F. & C. Moisan. (1996). *L'insertion socioprofessionnelle analysée sous trois angles : le modèle théorique de Schlossberg, un relevé de littérature et le vécu d'un sujet*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.
- Martineau, S. & Ndorero, J.-P. (2005). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. *CNIPE : Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement*. En ligne : [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article104](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article104)
- Martineau, S. & A. Presseau. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S. & A.C. Vallerand. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*, Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Jouvence, Cantons de l'Est.
- Miles, M.B. & A.M. Huberman. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Montgomery, C. (1998). *Conceptions initiales de futurs enseignants au primaire et au secondaire à l'égard de l'enseignement*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.
- Moreau, L. (2001). *L'estime de soi chez les élèves infirmières auxiliaires et l'impact que celle-ci peut avoir au niveau des comportements reliés à la profession*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & J.P. Ndorero. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-35.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Pelletier, M.-A. (2009). *La perception des enseignantes du primaire sur leur estime de soi, pendant la phase d'insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise inédit. Lévis : Université du Québec à Rimouski.
- Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (16), 37-44.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York : Basic Books.
- Roy, N. (1995). *Étude des incidences du niveau d'estime de soi chez les femmes sur leur choix de carrière*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.
- Sarrasin, N. (2006). *Qui suis-je? : Redécouvrir son identité*. Québec : Les Éditions de l'Homme.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Torney-Purta, J. (1995). Psychological theory as a basis for political socialization research: individuals construction of knowledge, *Perspectives on Political Science*, 24(1), 23-33.
- Trudel, M. (2000). *Rêve, réalité et choc : Les défis de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.