

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

ARMAND GAUDREAU

BACHELIER EN ÉDUCATION (B.Éd.)

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION PRO-  
FESSIONNELLE AYANT DÉBUTÉ À ENSEIGNER APRÈS PLUSIEURS ANNÉES  
D'EXPÉRIENCE DANS UN MÉTIER : PORTRAIT D'UN PROCESSUS

JANVIER 2011

« On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est » (Jaurès, 1971).

## REMERCIEMENTS

Faire un travail comme celui-ci ne se fait pas sans sacrifices. Sacrifices de la part de la personne qui le réalise, mais aussi des personnes qui l'entourent. En effet, réaliser un travail de cette ampleur nécessite beaucoup de temps. Je tiens en tout premier lieu à remercier ma conjointe, Annie Giguère pour ses encouragements, mais aussi pour sa compréhension pendant tout ce temps que je n'ai pas pu prendre pour être avec elle et notre petite fille Mariève. Merci aussi à mes deux grands, Samuel et Chloé.

Je tiens aussi à remercier les huit enseignants qui ont bien voulu prendre du temps, temps qu'ils ont souvent trop peu, pour m'aider en participant à cette recherche. Sans eux, ce travail aurait été impossible.

De plus, j'ai eu la chance d'accomplir ce travail avec l'aide de deux personnes merveilleuses. Je tiens à remercier mes directrices de recherche Sandra Coulombe et Marta Anadón pour leur soutien, leur présence, leur assiduité à me répondre et leur grande générosité. J'ai énormément appris en votre compagnie et la rigueur à laquelle vous m'avez habitué me sera certainement profitable.

J'ai aussi une pensée spéciale pour madame Denise Perron qui, par son professionnalisme et sa rapidité lors de la correction de ce travail m'a été d'une aide très précieuse.

Finalement, je voudrais remercier mes parents, mes ami(e)s et tous les gens qui, au fil des années, ont participé à mon parcours de vie. Sans vous, je ne serais pas qui je suis et je n'aurais pu réaliser ce travail. Merci à tous

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
TABLE DES MATIÈRES.....	ii
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
LISTE DES FIGURES .....	vii
LISTE DES ANNEXES .....	ix
SOMMAIRE.....	x
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 UN PEU D’HISTOIRE.....	6
1.1.1 RÉVOLUTION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS .....	7
1.1.2 CHANGEMENTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE.....	8
1.1.3 PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER D’ENSEIGNANT .....	11
1.1.4 INSERTION PARTICULIÈRE EN FORMATION PROFESSIONNELLE	13
1.1.5 IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EN F.P. ....	17
1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE .....	21
1.2.1 ENTRÉE PARTICULIÈRE DANS LA PROFESSION.....	21
1.2.2 FAUX DÉPART .....	22
1.2.3 PROFESSIONNALISATION DE L’ENSEIGNANT .....	23
1.2.4 DIFFÉRENTES RAISONS QUI MÈNENT À LA PROFESSION .....	25
1.2.5 QU’ADVIENT-IL DE LEUR IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ? .....	31
1.3 QUESTIONS ET OBJECTIFS .....	35
1.3.1 QUESTIONS.....	35
1.3.2 OBJECTIFS .....	35
1.3.3 CONTRIBUTION SCIENTIFIQUE.....	36

CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL.....	37
2.1 PROCESSUS DE PROFESSIONALISATION.....	39
2.2 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT.....	42
2.2.1 COMMENCE AVANT LA FORMATION INITIALE .....	43
2.2.2 COMMENCE AVEC LA FORMATION INITIALE.....	47
2.2.3 COMMENCE À L'ARRIVÉE DANS LA PROFESSION .....	48
2.3 INSERTION ET INTÉGRATION SOCIAL ET PROFESSIONNELLE.....	49
2.4 LE DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE EN ÉDUCATION.....	54
2.4.1 DIMENSION SOCIALE .....	55
2.4.2 DIMENSION PSYCHOLOGIQUE.....	60
2.4.3 DIMENSION SOCIALE OU PSYCHOLOGIQUE? .....	63
2.4.4 DIMENSION PSYCHO-SOCIALE .....	65
2.5 CHOIX D'UN ANGLE D'ÉTUDE .....	69
2.6 PARTICULARITÉS DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT IDENTI- TAIRE EN FORMATION PROFESSIONNELLE .....	70
2.6.1 ENTRÉE DANS LA PROFESSION ET SES RAISONS .....	70
2.6.2 IDENTITÉ D'ORIGINE DIFFÉRENTE.....	76
2.7 IDENTITÉ FACE À LA PROFESSION ENSEIGNANTE .....	81
CHAPITRE 3	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	84
3.1 APPROCHE DE RECHERCHE UTILISÉE .....	85
3.2 LES PARTICIPANTS À CETTE ÉTUDE.....	87
3.2.1 CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON.....	88
3.2.2 L'ÉCHANTILLON.....	91

3.3	STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES .....	91
3.3.1	INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES .....	92
3.3.2	CANEVAS D'ENTREVUE.....	93
3.4	ANALYSE DES DONNÉES.....	93
3.4.1	MÉTHODE D'ANALYSE CHOISIE.....	93
3.4.2	PROCÉDURES UTILISÉES .....	94
3.4.3	CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES DE DONNÉES.....	96
3.4.4	ÉPURATION DES DONNÉES.....	100
3.4.5	ANALYSE DE LA QUALITÉ DES DONNÉES .....	100
3.4.6	SYNTHÈSE .....	101

## CHAPITRE 4

### ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ..... 102

#### 4.1 PREMIÈRE PARTIE

##### MÉTIER D'ORIGINE ET INSERTION EN ENSEIGNEMENT ..... 104

###### 4.1.1 CHOIX ORIGINAL..... 104

###### 4.1.2 LES REPRÉSENTATIONS FACE AU MÉTIER D'ORIGINE ..... 111

###### 4.1.3 ÉTAPES D'INSERTION EN ENSEIGNEMENT..... 116

###### 4.1.4 SYNTHÈSE .....

#### 4.2 DEUXIÈME PARTIE

##### PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION..... 122

###### 4.2.1 FORMATION INITIALE ENSEIGNANTE .....

###### 4.2.2 PERCEPTION DE LA PROFESSION..... 129

###### 4.2.3 REPRÉSENTATION QU'ILS ONT D'EUX-MÊMES COMME ENSEIGNANTS..... 137

###### 4.2.4 TRAVAIL D'ÉQUIPE EN FORMATION PROFESSIONNELLE .....

###### 4.2.5 FORMATION CONTINUE..... 151

#### 4.3 TROISIÈME PARTIE

##### SYNTHÈSE .....

###### 4.3.1 EN SOMMES..... 155

###### 4.3.2 SYNTHÈSE DU CHAPITRE 4..... 158

CHAPITRE 5	
DISCUSSION.....	159
5.1 ESSENTIEL DES RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE .....	159
5.2 LIMITES DE CETTE ÉTUDE.....	165
CONCLUSION.....	167
BIBLIOGRAPHIE.....	172
ANNEXE 1	
(Guide d’entrevue).....	180
ANNEXE 2	
(Invitation et renseignements sur les participants) .....	186

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Phases du processus de socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec .....	15
Tableau 2	La fréquence des raisons mentionnées par les répondants.....	30
Tableau 3	Distribution relative à l'obligation de suivre une formation .....	31
Tableau 4	Distribution relative à leur degré de familiarité avec l'université .....	32
Tableau 5	Distribution relative à leur évaluation de l'investissement dans la formation universitaire.....	32
Tableau 6	Stage of teachers careers.....	43
Tableau 7	Esquisse d'un modèle d'insertion professionnelle rénové .....	44
Tableau 8	Les cinq phases du processus de socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec.....	45
Tableau 9	Les six stades du développement mental et de la socialisation .....	56
Tableau 10	Statut actuel des sujets de l'étude en lien avec leurs stratégies d'insertion professionnelle .....	74
Tableau 11	Notre échantillon.....	91
Tableau 12	Mise en forme de nos données.....	98
Tableau 13	Aperçu de la situation face au choix du métier d'origine par nos répondants.....	110
Tableau 14	Évolution de la perception de nos participants .....	137



## LISTE DES FIGURES

Figure 1	La juxtaposition des statuts selon Balleux (2006).....	18
Figure 2	Les catégories des compétences du référentiel.....	25
Figure 3	Étapes du développement professionnel par Riopel (2006).....	46
Figure 4	Phases d'insertion professionnelle selon Vonk (1988).....	48
Figure 5	Phases de la carrière enseignante selon Huberman (1989).....	49
Figure 6	Le processus d'insertion professionnelle de Laflamme (1993).....	50
Figure 7	La représentation de l'insertion selon Trottier, Laforce et Cloutier (1997) .....	51
Figure 8	La construction sociale de l'identité professionnelle selon Dubar (2000) .....	64
Figure 9	Le développent des compétences et l'identité professionnelle selon Beckers(2007) .....	64
Figure 10	Le développement de l'identité professionnelle selon Gohier, Anadón, Bouchard et Chevrier (1997).....	66
Figure 11	Le processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant selon Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) .....	67
Figure 12	La gestion des tensions existentielles par Bajoit (2006) dans Beckers (2007) .....	68
Figure 13	Adaptation du processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) .....	71
Figure 14	L'insertion professionnelle selon Laflamme (1993).....	73
Figure 15	L'insertion professionnelle, adaptation du modèle de Boucher (2004)....	75
Figure 16	Les facteurs de développement de l'identité, adaptation de l'idée de Dalemont et Algrin (2006).....	78
Figure 17	La démarche d'analyse de Deslauriers (1991).....	95
Figure 18	La démarche d'analyse de Van der Maren (1999).....	95

Figure 19	Modèle de codage mixte et interactif de Mukamurera (1998) .....	96
Figure 20	Modèle d'insertion en enseignement #1 .....	116
Figure 21	Modèle d'insertion en enseignement #2.....	117
Figure 22	L'identité lors de l'arrivée dans le processus d'insertion professionnelle .....	121
Figure 23	Adaptation du modèle d'insertion professionnelle de Nault (1993) .....	131
Figure 24	La dualité identitaire de nos participants.....	140
Figure 25	Étapes du développement identitaire des enseignants de la formation professionnelle .....	142
Figure 26	Synthèse du chapitre 4.....	158
Figure 27	Processus de développement identitaire des enseignants de la formation professionnelle .....	160

## LISTE DES ANNEXES

Annexe 1	Guide d'entrevue .....	180
Annexe 2	Invitation et renseignements sur les participants.....	186

## SOMMAIRE

Le nouveau contexte québécois en éducation a mis de l'avant la professionnalisation du métier de l'enseignant. Les enseignants de la formation professionnelle (F.P.) n'y ont pas échappé et, dorénavant, ils doivent agir et être considérés comme des enseignants à part entière tels que ceux du régulier, soit des professionnels de l'enseignement.

Or, le processus de professionnalisation d'un individu est très complexe et passe par la réussite de plusieurs facteurs. L'un d'eux est qu'il réussisse à développer son identité face à la profession. Pour l'enseignant, il est primordial qu'il arrive à se représenter la profession enseignante et lui-même comme enseignant. Tout cela a déjà été largement discuté par plusieurs chercheurs dont Zeichner et Gore (1990), Nault (1993), Mukamure-ra et Uwamariya (2005) et Riopel (2006) pour ne nommer que ceux- là.

Ainsi, la réussite du processus de professionnalisation passe par une insertion réussie dans cette même profession. Cependant, comme le souligne Balleux (2006), la plupart des enseignants œuvrant en formation professionnelle entrent dans leur nouvelle carrière d'enseignant après une vie professionnelle généralement bien entamée. Aussi, ils commencent rarement leur carrière suite à une formation universitaire. Il y a donc une différence marquée entre les enseignants du régulier et ceux de la formation professionnelle au niveau du processus à l'intérieur duquel ils développent leur identité enseignante.

Les principaux objectifs de cette étude sont donc de comprendre ce processus et d'identifier certains éléments dont la représentation que les enseignants de la formation professionnelle ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant et la démarche individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager.

Pour y arriver, nous nous sommes attardés sur certains concepts en lien avec nos objectifs. Nous parlons ici, principalement de la période d'insertion dans la profession enseignante et plus spécifiquement une des dimensions de cette période, c'est-à-dire celle du processus du développement identitaire.

Bien que les concepts étudiés nous aient permis de choisir un angle d'étude, ils ont été insuffisants pour nous permettre de répondre à nos questions et ainsi atteindre nos objectifs. Nous avons donc invité de quelques enseignants intéressés à participer à une entrevue que nous avons préparée en fonctions de nos objectifs. Huit d'entre eux ont accepté de participer et ont été rencontrés individuellement.

C'est en analysant ce qu'ils nous ont dit pendant ces entretiens que nous en sommes arrivés aux principaux résultats de cette recherche. En somme, ils nous ont permis de corroborer les travaux de Balleux (2006) et ainsi confirmer que le contexte différent dans lequel arrivent les enseignants de la F.P. et dans lequel ils développent leur identité, les pousse à construire une identité multiple. Identité qui se compose de deux parties distinctes soit, une identité de métier centrée sur le savoir technique et une

identité enseignante caractérisée par la pédagogie. Nous appellerons cette identité, l'identité enseignante en formation professionnelle.

Ainsi, si la plupart des enseignants de la formation professionnelle en viennent à développer une identité enseignante, elle ne peut être comparable en tous points avec celle développée par les enseignants du régulier.

Par ailleurs, la poursuite des objectifs de cette recherche nous a permis de constater que la plupart des enseignants de la formation professionnelle ne connaissent pas l'ensemble des responsabilités attribuables à la profession enseignante. Ils deviennent des enseignants et se sentent enseignants selon leur propre définition de la profession, mais pas toujours selon les définitions acceptées par le monde de l'éducation et tout particulièrement par le MELS.

En terminant, bien des choses pourraient être améliorées pour que les enseignants de la formation professionnelle deviennent davantage des professionnels selon les standards établis par le MELS. Pour ce faire, chacun des acteurs du réseau devra y mettre du sien.

## INTRODUCTION

La fin des années 1990 et le début des années 2000 se sont caractérisés par des grands changements dans le monde de l'éducation au Québec : changements dans la formation initiale et continue du personnel enseignant et un grand renouveau pédagogique s'inscrivant dans la problématique de la professionnalisation de l'enseignement, réactualisée par divers travaux européens et américains. Les enseignants de la formation professionnelle n'y ont pas échappé et c'est dans cette optique que le référentiel des compétences des enseignants de la formation professionnelle a été conçu, en 2001. Ce référentiel est d'ailleurs la pierre angulaire du baccalauréat de 120 crédits imposés aux nouveaux enseignants de la F.P., depuis 2003. Ainsi, depuis ce temps, les enseignants de la formation professionnelle doivent agir et être considérés comme des enseignants à part entière tels que ceux du régulier. Ils doivent devenir des professionnels de l'enseignement.

Cependant, le processus de professionnalisation d'un individu est très complexe et passe par la réussite de plusieurs facteurs. L'un d'eux est qu'il réussisse à développer son identité face à la profession. L'enseignant doit arriver à se représenter la profession enseignante et lui-même comme enseignant et qu'il en vienne à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Tout cela a déjà été largement discuté par plusieurs chercheurs dont, Zeichner et Gore (1990), Nault (1993), Gohier et al. (1997), Mukamurera et Uwamariya (2005) et Riopel (2006).

Cependant, comme le souligne Balleux (2006), la plupart des enseignants de la formation professionnelle entrent dans leur nouvelle carrière d'enseignant après une vie professionnelle généralement bien entamée. Ainsi, en opposition avec ce qui se fait au régulier, les nouveaux enseignants de la formation professionnelle commencent rarement leur carrière après une formation universitaire. En effet, la plupart d'entre eux entreprennent leur formation universitaire après avoir été recrutés comme enseignant (Deschenaux, Roussel 2008, p.3). Contrairement à leurs collègues du primaire ou du secondaire, ils ne bénéficient pas d'une formation complète avant d'entrer en fonction (Boucher 2004 ; Deschenaux, Roussel et Boucher 2008).

Malheureusement, malgré le fait que les chercheurs cités ci-dessus sont unanimes pour dire que la réussite de l'insertion à la profession passe par une identité forte, bien peu de chercheurs se sont attardés sur les conséquences de l'insertion particulière des enseignants de la formation professionnelle, c'est-à-dire, au fait qu'ils arrivent dans la profession enseignante avec une identité développée face à leur métier d'origine. Boucher (2004) le mentionne d'ailleurs dans sa propre étude en affirmant que « la population à l'étude dans cette recherche n'attire pas l'attention des chercheuses et des chercheurs à en juger par le peu d'écrits les concernant » (p.3). En liens avec cette période particulière d'insertion, Deschenaux et Roussel (2008) parlent de choc des cultures, Balleux (2006b) parle choc de culture et de période transitoire dans laquelle le nouvel enseignant n'est plus tout à fait travailleur et pas tout à fait enseignant, Dalemon et Algrin (2006) parlent de pluridimensionnalité de l'identité.



Ainsi, selon Balleux (2006b), le contexte différent dans lequel arrivent les enseignants de la F.P. et dans lequel ils développent leur identité les pousse à construire une identité multiple. Il y a une différence marquée entre les enseignants du régulier et ceux de la F.P. au niveau du processus à l'intérieur duquel ils développent leur identité enseignante.

L'objet de cette recherche est de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle et d'identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent. Plus particulièrement, il s'agit d'

1. identifier la représentation qu'ils ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant
2. identifier la démarche individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager.

Cette étude est divisée en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous nous attarderons à la problématique. Nous ferons un petit retour en arrière pour voir l'évolution de la formation professionnelle lors du siècle dernier. Cela est, en effet, essentiel pour faire une mise en situation et voir d'où provient notre problématique, ainsi, nous pourrions mieux cerner le problème et nous y attaquer dans les chapitres subséquents. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de l'étude. Nous y présenterons une synthèse de tous les concepts utilisés dans cette recherche. Nous y verrons les paradigmes de divers chercheurs ayant travaillé sur le sujet et cela nous permettra de choisir notre angle d'étude. Dans le troisième chapitre, nous exposerons les méthodes utilisées pour la

collecte des données, ainsi que les procédures choisies pour en faire l'analyse. Le quatrième chapitre comprend quant à lui, le cœur de cette étude, soit, l'analyse et l'interprétation des données. Finalement, nous retrouverons dans le cinquième chapitre ce que nous appellerons la discussion, qui comprendra un bref retour sur l'essentiel des réponses à nos questions de recherche ainsi que les limites de notre étude.

# CHAPITRE 1

## LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre met en relief l'évolution exponentielle du système scolaire québécois lors du siècle dernier. Il mettra en avant plan les particularités de l'évolution de la formation professionnelle et, par le fait, même les nombreux changements que cette évolution a engendré au niveau de la formation des enseignants<sup>1</sup> en formation professionnelle.

L'entrée en fonction des enseignants de la formation professionnelle, surtout ceux provenant des métiers réglementés s'est faite, traditionnellement, d'une manière bien différente de celle du régulier. Cela ayant comme conséquence d'engendrer, bien évidemment, des problèmes tout aussi différents. L'un d'eux se situe au niveau du changement identitaire des nouveaux enseignants en lien avec leur nouvelle profession. Or, ce changement identitaire est très important en éducation, car il fait partie intégrante du processus de professionnalisation du métier d'enseignant (MEQ, 2001).

Malheureusement, bien peu d'études traitent à ce jour de la formation à l'enseignement professionnelle et il est difficile, dans certains cas et sur certains sujets, de trouver des comparaisons pertinentes. Un parallèle est alors fait entre les enseignants de la formation générale et ceux de la formation professionnelle en identifiant, le cas échéant, les différences et les similitudes.

Finalement, la pertinence de cette étude sera justifiée en mettant l'accent sur la problématique et son importance pour l'amélioration du système scolaire québécois.

---

<sup>1</sup> Pour des raisons pratiques, le masculin est utilisé dans cette étude, mais il représente autant les hommes que les femmes.

## 1.1 UN PEU D'HISTOIRE

Avant le début du vingtième siècle, le Québec ouvrier s'en remet à un système de mentorat pour le développement de sa main-d'œuvre. Ce système, rendu nécessaire par le faible taux de scolarisation des Canadiens français et rendu possible par les faibles niveaux techniques des métiers de l'époque, a eu ses limites (Hardy et Ruddel, 2001, p.3).

En effet, à l'ère de l'industrialisation, l'arrivée de techniques et de métiers beaucoup plus complexes, l'installation au Québec de multinationales venues de l'extérieur ainsi que le développement du système économique capitaliste contribuent aux besoins de changement dans le système de formation aux métiers. Helbronner, journaliste et l'un des plus importants réformateurs sociaux montréalais de l'époque, en prend conscience au moment de sa visite de l'exposition universelle de Paris en 1889, en affirmant que :

L'apprentissage proprement dit c'est-à-dire l'apprentissage fait en l'atelier tend de plus en plus à disparaître. Le perfectionnement des machines-outils, la division du travail, la nécessité de produire vite et beaucoup, la disparition d'un grand nombre de petits ateliers et de petits patrons, incapables de lutter contre les grandes usines et les puissantes sociétés anonymes sont, précise-t-il, autant de causes qui ont amené la suppression de l'apprentissage (Fournier, 1980, p.19).

Dès 1906, Bouchette, un des premiers sociologues et économistes canadiens publie le livre *L'indépendance économique du Canada* dans lequel il affirme que « la population veut une éducation qui réponde mieux à ses besoins, qui la prépare plus directement aux professions qu'elle exerce, qui forme des négociants et des industriels, comme l'enseignement classique forme des lettres et des savants » (Bouchette, E., dans Tremblay, R. 2006, p.183).

Cette prise de conscience mène notamment à la création de l'École des hautes études commerciales ainsi qu'aux corporations des écoles techniques de Québec et de Montréal en 1907. Malheureusement, malgré toutes ces bonnes intentions, la formation professionnelle demeurera marginale et négligée jusqu'à la fin des années 30 où, avec l'arrivée de la deuxième Grande Guerre, le besoin en main-d'œuvre augmentera exponentiellement (Fournier, 1980). C'est d'ailleurs à cette époque, soit en 1940, que la Loi sur l'enseignement spécialisé voit le jour.

Comme le spécifie Rouillard (1997), pendant cette période de l'histoire, l'Église contrôle le système d'éducation et croit que l'industrialisation et l'urbanisation donnent de la force au libéralisme<sup>2</sup>. Elle fera alors tout en son pouvoir pour empêcher le développement de la classe ouvrière, plus indépendante et syndicalisée. Cela mettra la table, au Québec, pour un bras de fer durant plusieurs décennies entre la gauche politique, qui prône une réforme de l'éducation orientée vers le retour du ministère de l'Éducation, et la droite qui, elle, s'oppose à toute diminution des pouvoirs du clergé en éducation (p.7).

### **1.1.1 RÉVOLUTION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS**

En 1962, le Comité Tremblay dépose un rapport dans lequel il est alors proposé de promouvoir un système de formation professionnelle cohérent et diversifié dans ses modes d'accès aux programmes. En effet, jusque-là, la formation professionnelle se caractérisait encore plus qu'aujourd'hui par des modes d'apprentissages variés ainsi que par des modes de certification multiples. Suite à ce rapport, le rapport Parent recommandera d'intégrer la formation professionnelle aux futures polyvalentes dans le but de

---

<sup>2</sup> Mouvement de pensée qui croit au progrès par le développement de l'économie et défend l'autonomie de l'État par rapport à l'Église.

concentrer les ressources et d'en améliorer l'accessibilité (COFPE, 1998). La direction de l'enseignement spécialisé est dès lors confiée, dès sa création, au ministère de l'Éducation lorsque la gauche politique finit par l'emporter en 1964 avec l'arrivée de la loi 60. La formation professionnelle est alors en plein essor.

Malheureusement, comprenant au-delà de 100 000 jeunes au début des années 70, le nombre d'étudiants fréquentant la formation professionnelle chute par la suite de manière vertigineuse pour atteindre un peu moins de 20 000 inscriptions une quinzaine d'années plus tard (MEQ, 1995). À cette époque, les parents, comme la majorité de la population, ne trouvent guère valorisant d'envoyer leurs enfants étudier en formation professionnelle, et ce, malgré la tradition ouvrière des Québécois. Ils préfèrent de loin les études collégiales et universitaires qui leur sont nouvellement offertes, l'accessibilité ayant été facilitée par l'arrivée des cégeps et du réseau de l'Université du Québec (U.Q.) en régionalisant la formation supérieure et universitaire (COFPE, 1998).

### **1.1.2 CHANGEMENTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE**

C'est pour essayer de redresser la situation et de redonner des lettres de noblesse à la formation professionnelle qu'en 1986 le Québec se donne un plan d'action sur la formation professionnelle au secondaire. Il s'engage alors dans une refonte complète de son système de formation professionnelle (MEQ, 1995). Les programmes courts et longs disparaîtront peu à peu. Des murs sont alors érigés dans les polyvalentes, des bâtiments sont construits ou rénovés, nous assistons, dès lors, à la naissance des centres de formation professionnelle, tels que nous les connaissons aujourd'hui. Centres dans lesquels seront, dorénavant, aménagés les programmes d'études professionnelles (DEP) (MELS, 2008, p.3).

En effet, dans tous les niveaux de l'enseignement, les nouvelles réalités sociales de la fin du 20<sup>e</sup> siècle telles l'augmentation de l'immigration menant au pluralisme culturel, la décroissance démographique, les changements dans la structure familiale, la politique d'égalité des chances, etc., constituent des éléments qui contribuent à mettre les enseignants dans une situation particulièrement difficile en augmentant sans cesse leurs responsabilités (Robert et Tondreau, 1997, p.474). Aussi, tout en demandant continuellement davantage aux enseignants, la société est de plus en plus critique à leur égard (OCDE, 1990, cité par Robert et Tondreau, 1997). C'est dans ce contexte que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec entreprend sa réflexion et rédige son rapport, *La profession enseignante, vers un renouvellement du contrat social* de 1990-1991.

Suite à ce rapport, les États généraux sur l'éducation amorceront un vaste processus de consultation publique au printemps de 1995. Au terme de ses travaux, en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation a tenté de clarifier les finalités éducatives de l'école et a proposé de redéfinir sa mission sur trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. C'est pour y parvenir que le gouvernement du Québec annonça la « réforme de l'éducation » en 1997.

Bisaillon, alors sous-ministre à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, a bien décrit, en introduction d'une rencontre des comités d'élaboration de la réforme, le besoin de changement du système scolaire québécois, en affirmant,

On ne peut plus conjuguer l'école au passé simple, c'est un réflexe nostalgique qui découle de la pensée qu'une réforme se fait parce qu'on faisait mal les choses. S'il y a une réforme, c'est que le statu quo n'est plus souhaitable. Il faut donc désormais conjuguer l'école, notre métier, et l'apprentissage au futur simple, parce qu'on ne prépare pas les jeunes à reproduire le passé, mais à affronter le siècle qui sera le leur (Bisaillon cité par St-Germain, 2001, p.2).

À l'enseignement général, les programmes d'études étaient, jusque-là, conçus selon une perspective behavioriste; ils prenaient principalement compte des comportements observables. Cette approche basée sur la notion d'objectif avait pour but d'énoncer clairement et avec rigueur ce que les étudiants devaient apprendre pour être considérés comme étant qualifiés (Nguyen et Blais 2007). Le malheur est que ces objectifs « se bornent à la maîtrise de tel ou tel savoir disciplinaire, sans s'arrêter un instant à conceptualiser cette maîtrise » (Perrenoud 2001, p.1).

Or, pour Boutin (2004) « les écoles dépendent davantage de l'économie que de l'État » (p.27) et dans le monde des entreprises, au cours des années 70 nous voyons la notion de compétence remplacer peu à peu celle de qualification, (Legendre 2008, p.27). C'est pour répondre à une demande du monde économique (Hirtt 2001, p.2), que les programmes sont actualisés pour s'articuler essentiellement autour d'une approche par compétences. Cette approche, dite « constructiviste », est axée davantage sur le processus de construction des connaissances plutôt que sur l'observation du résultat final de l'apprentissage. Elle place l'apprenant au centre de ses apprentissages en lui donnant l'occasion de mobiliser ses savoirs dans des situations complexes pour ainsi être en mesure d'utiliser ce qu'il a appris à l'école en toutes situations (Roegiers 2005, p.4). Elle a comme objectif principal de rendre les apprenants flexibles, autonomes et capables de résoudre des problèmes complexes et changeants (Hirtt 2001, page2).



Nous pourrions certes, ici, donner plus d'explications à propos de l'enseignement par objectifs ou compétences, mais dans la dernière décennie, ce sujet a déjà été largement étudié et ce n'est pas le propos de cette étude. Nous nous contenterons, ici, de considérer l'arrivée de l'approche par compétences comme un élément déclencheur, parmi d'autres, ayant mené à la professionnalisation du métier de l'enseignant, qui, mena à son tour, comme nous le verrons sous peu, à une réforme complète des programmes universitaires de formation des maîtres.

### **1.1.3 PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT**

Cette nouvelle réforme, en modifiant de façon catégorique le rôle des apprenants, vient nécessairement aussi modifier le rôle de l'enseignant dans la classe ainsi que les compétences qui lui sont nécessaires pour enseigner. L'élève, placé au centre de la construction de ses compétences, n'a plu besoin d'un « maître transmetteur », mais d'un « enseignant guide ». Ce guide devra adapter son approche pédagogique en fonction de chacun d'eux, car aucun ne progresse de la même façon. Dans ces conditions, leurs expertises deviennent nécessaires et les enseignants doivent, contrairement à ce qu'ils ont historiquement toujours fait, travailler en collaboration. Ayant principalement toujours été reconnus comme étant des praticiens exécutants, ils se voient maintenant dans l'obligation d'accomplir des actes professionnels. En effet, tel un médecin rendant un diagnostic unique face à chacun de ses patients, l'enseignant « professionnel » devra trouver la méthode efficace pour faire avancer chacun de ses élèves (MEQ, 2001b, p.16).

Comme le précisent Gohier, Chevrier et Anadón (2009),

[...] ce mouvement de professionnalisation s'inscrit par ailleurs en réaction à une dévalorisation sociale du métier, engendré par une dégradation des conditions de travail et par une dépréciation de l'image publique, altéré par la crise de l'autorité professorale autant que de l'école comme lieu de formation et de promotion sociale » (p.2).

La professionnalisation du métier d'enseignant devient alors une priorité au Québec. Dans ce sens, en 2001, le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante est publié.

La formation professionnelle n'y échappe pas, une dizaine d'années a passé depuis l'instauration des nouveaux programmes et les difficultés vécues dans les centres par les enseignants encouragent le Conseil supérieur de l'éducation du Québec à donner plusieurs recommandations au ministre de l'Éducation. La première de ces recommandations est de promulguer, dans les meilleurs délais, un référentiel des compétences exigibles en enseignement aux adultes, comme il l'a fait en 2001 pour ceux qui enseignent aux jeunes du primaire et du secondaire. C'est ainsi que le référentiel des compétences de l'enseignement a été adopté par l'enseignement professionnel.

Ce changement ne se fait pas sans conséquences pour les enseignants de la formation professionnelle. En effet, désormais considérés comme des professionnels de l'enseignement à part entière, ils se voient dans l'obligation de s'engager dans un processus de formation initiale équivalent à ceux du régulier. C'est ainsi qu'en 2003 le baccalauréat en enseignement professionnel devient obligatoire pour tous les nouveaux enseignants.

#### 1.1.4 INSERTION PARTICULIÈRE EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Deux difficultés sont rencontrées par les nouveaux enseignants de la F.P. lors de leur insertion professionnelle.

La première fait référence à l'expérience et les connaissances techniques des enseignants ont toujours été valorisées et même priorisées par rapport à leurs connaissances en pédagogie. Deschenaux et Roussel (2010a) le confirme en affirmant que « les enseignants de la formation professionnelle au secondaire sont principalement recrutés dans différents domaines en raison de leur expérience d'un métier, sans nécessairement avoir les compétences ni la formation pour l'enseigner » (p.92). En fait, pour la plupart d'entre eux, l'enseignement n'est pas leur premier choix et ils sont engagés après une carrière, parfois longue, dans leur métier d'origine. Cela constitue pour eux un changement professionnel majeur (Balleux, 2006b).

La deuxième difficulté est en lien avec la réforme de 1998 qui a mené à la professionnalisation du métier d'enseignant. Dans ce cadre, la société québécoise a exprimé les mêmes attentes et exigences envers les enseignants de la formation professionnelle que celles qu'elle a toujours eues envers ceux de l'enseignement régulier. Ainsi, les nouveaux « enseignants » de la formation professionnelle, pour qui, jusque-là, un certificat de 30 crédits universitaires suivi de 700 heures de probation suffisait pour obtenir leur brevet d'enseignement, se voient dès lors dans l'obligation de s'inscrire à un programme universitaire de 120 crédits (COFPE, 1998). Un programme dans lequel ils devront s'approprier la profession d'enseignant. Ils devront s'approprier une profession qui, il n'y a pas si longtemps, n'était pas la leur, dans laquelle ils n'avaient pas prévu se réaliser et que, la plupart d'entre eux pensait jusque-là hors d'atteinte. Tout cela, du jour

au lendemain, sans avoir eu le temps de se préparer et en ne respectant pas la trajectoire établie pour réussir une intégration professionnelle efficace. Malheureusement, comme le souligne Deschenaux et Roussel (2010a), « les enseignants de la formation professionnelle au secondaire s'engagent dans un processus de développement professionnel aux étapes enchevêtrées dont l'expérience de métier constitue le socle » (p.93). On peut constater cette différence dans le tableau 1.

Premièrement, à l'enseignement général, nous remarquons que la période de développement professionnel se définit par une séquence clairement identifiée et commence pour plusieurs chercheurs, dont, Nault (1993) et Riopel (2006) avant même la formation initiale. Ainsi, pour la plupart de ces chercheurs, le processus de professionnalisation commence avec la représentation qu'ils se font de leur future profession en fonction de leurs expériences de vie. Nault (1993), Zeichner et Gore (1990), Hétu, Lavoie et Bailiauquès (1999) ainsi que Riopel (2004) parlent de formation inconsciente, de connaissances antérieures ou plutôt d'informations sur la profession. Pour eux, le processus s'accroîtra lors du début de leur formation initiale alors que les étudiants s'approprient les savoirs nécessaires pour l'exercice de leur profession et s'intensifiera lors des stages de formation pratique qui sont, en quelque sorte, le préambule pour leur période d'insertion professionnelle.

Deuxièmement, en examinant les travaux de Deschenaux et Roussel (2010a) qui utilisent les thèses de Laflamme (1993) et de Riopel (2006) nous pouvons constater qu'en formation professionnelle ce processus est beaucoup plus long et moins linéaire.

Tableau 1

Phases du processus de socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec

Phases du processus de socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec				
Enseignement général			Enseignement Professionnel	
	Nault (1993) <i>Phase du processus de socialisation professionnelle</i>	Riopel (2006) <i>Continuum de formation d'un enseignant</i>	Laflamme 1993 <i>Processus d'insertion professionnelle</i>	Deschenaux et Roussel (2010A) <i>Porosité des processus pour les nouveaux enseignants de la formation professionnelle au secondaire</i>
1	<b>Socialisation informelle</b> Formation inconsciente, antécédents biographiques	<b>Connaissances antérieures</b> Période de socialisation informelle	<b>Préparation professionnelle</b> Les acteurs sont formés à l'exercice d'un métier	
2	<b>Socialisation formelle</b> Formation initiale, cours et stages	<b>Formation initiale</b> Activités collectives ou individuelles qui permettent l'initiation / la préparation à la carrière enseignante	<b>Transition professionnelle</b> L'acteur passe de l'école à l'emploi	
3	<b>Insertion professionnelle</b> Anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis	<b>Insertion professionnelle</b> Moment qui marque l'entrée officielle de l'enseignant dans la carrière	<b>Intégration professionnelle</b> L'individu s'installe plus durablement dans un emploi	
4	<b>Socialisation personnalisée</b> Formation continue	<b>Formation continue</b> Ensemble des activités collectives ou individuelles qui permettent de mettre à jour ou d'enrichir la pratique		<b>Incursion dans l'enseignement et formation universitaire</b>
5	<b>Socialisation de rayonnement</b> Autoformation			
6				

Étape 2 de Laflamme  
Étape 3 de Riopel

Étape 1 de Laflamme  
Étapes 2 de Riopel

Étape 4 de Riopel  
Étape 3 de Laflamme

L'importance d'une insertion réussie a été maintes fois soulevée, surtout depuis l'avènement des réformes en formation à l'enseignement où l'on observe entre autres une volonté accrue de professionnaliser le métier (Hétu, Lavoie, Baillauquès 1999). Cette insertion qui est, elle-même, une étape du développement professionnel est à la fois un processus de construction des savoirs et des compétences, de socialisation au travail et de construction identitaire (Vallerand, Martineau et Bergevin 2006 dans Nault, 2007). Comme nous le verrons sous peu, c'est d'ailleurs cette construction identitaire qui mènera les nouveaux enseignants à se reconnaître comme tels. Or, nous verrons un peu plus loin dans cette étude que tous les chercheurs ne s'entendent pas sur la dimension dans laquelle se déroule le processus de construction identitaire. Pour certains d'entre eux, dont Lessard (2006), Dubar (1995) ainsi que Maheu et Robitaille (1990), l'identité se définit par sa dimension sociale. Pour Tardif (1993), Beckers (2007) ainsi que Baillauquès et Breuse (1993), l'identité se définit par sa dimension psychologique. Alors que pour Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), l'identité se développe dans les deux dimensions, il s'agit ici, d'une perspective psychosociale.

Cependant, même si Boucher (2004), dans son étude réalisée auprès de nouveaux enseignants de la formation professionnelle, confirme que l'identité est un facteur essentiel dans l'intégration des nouveaux enseignants en écrivant que;

[...] si la réussite de l'intégration se résume à ce que mentionnent les sujets de l'étude, alors l'intégration de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant sera réussie s'il peut obtenir un statut qui lui permettra d'acquérir des responsabilités dans l'équipe et s'il peut se faire accepter et reconnaître par l'équipe du corps enseignant (p.140).

La recherche s'est très peu intéressée au phénomène particulier d'insertion que vivent les nouveaux enseignants de la formation professionnelle. Pour Balleux (2006a), « cette phase cruciale de leur transition professionnelle, qui a fait l'objet de nombreuses

études dans différents ordres d'enseignement, est restée pour eux jusqu'à maintenant lettre morte » (p.1).

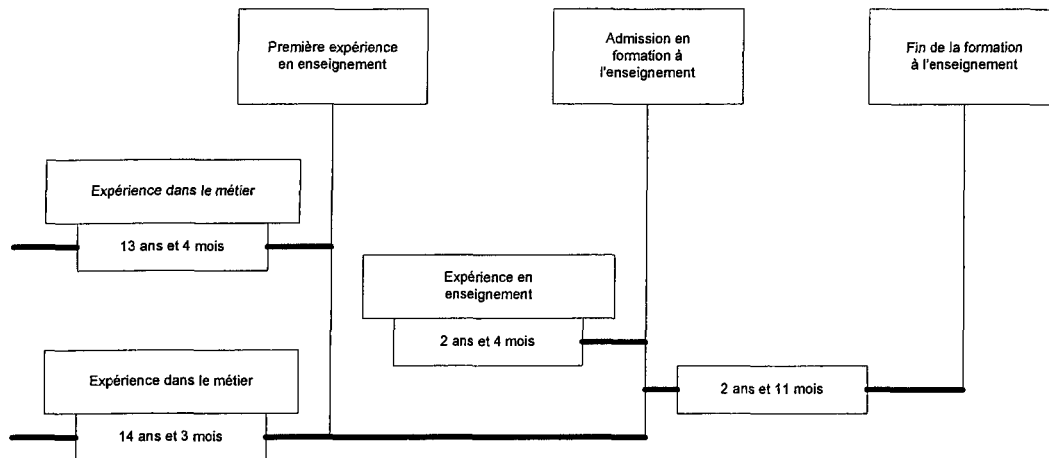
### **1.1.5 IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EN F.P.**

À la différence de ce qui se fait au régulier, les nouveaux enseignants de la formation professionnelle commencent rarement leur carrière suite à une formation universitaire. Comme le souligne Deschenaux et Roussel (2010b), « Très fréquemment, cette occasion se matérialise dans l'urgence d'un poste à combler » (p.132).

Au contraire, la plupart d'entre eux entreprennent une formation universitaire après avoir été recrutés comme enseignant (Deschenaux, Roussel 2008, p.3). Les processus de socialisation professionnelle vus précédemment ne peuvent pas convenir parfaitement, car les étapes d'insertion menant à la professionnalisation de la plupart des enseignants de la formation professionnelle ne sont pas faites dans le bon ordre. Ayant préalablement choisi un métier, ils n'avaient pas prévu l'enseigner un jour (Deschenaux, Roussel et Boucher 2008, p.113).

Aussi, pour beaucoup, les premières années sont faites d'incertitudes et d'instabilités. En effet, « les enseignants de la formation professionnelle sont soumis plus que les autres aux variations des effectifs scolaires [...] » (COFPE 1998, p.2.6). Leur début de carrière est pour la plupart, assez difficile, car étant engagés à taux horaire, ils se voient dans l'obligation de faire des allers-retours entre leur profession initiale et celle de l'enseignement (Balleux 2006b). Ils devront pendant un certain temps au début de leur carrière en enseignement agir comme des enseignants en début de carrière, des professionnels dans l'exercice de leur métier et des étudiants universitaires.

Balleux (2006) parle alors de juxtaposition des statuts, la figure suivante illustre bien sa thèse.



**Figure 1**

La juxtaposition des statuts selon Balleux (2006)

Or, comme nous l'avons vu plus tôt, un processus d'insertion professionnelle réussie est reconnu comme une étape cruciale dans le processus de professionnalisation. Qui plus est, c'est à l'intérieur de ce processus que s'amorceront les changements au niveau de l'identité. C'est d'ailleurs le processus menant aux changements effectués au niveau de l'identité qui est l'objet de cette étude.

Pour Perrenoud (1993), la professionnalisation ne peut se faire sans tenir compte du développement de cette identité, car « la professionnalisation, c'est aussi une identité, une façon de se représenter son métier, ses responsabilités, sa formation continue, son rapport aux autres professionnels [...] » (p.72). Nous pouvons ainsi penser, que le développement de l'identité professionnelle est une étape essentielle à la réussite de



l'insertion des nouveaux enseignants dans leur métier et que la professionnalisation du métier d'enseignant ne peut se faire sans une intégration parfaitement réussie.

La transformation identitaire fait partie du concept de l'identité professionnelle et est associée à la transition du statut d'étudiant à celui de professionnel de l'enseignement (Nault 2007, p.13). C'est dans ce cas bien précis et en se basant sur ce qui se vit au régulier, qu'on parle souvent de développement de l'identité. Malgré que cela soit très répandu au régulier, plusieurs chercheurs, dont Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997), affirment que « l'identité professionnelle de l'enseignant et son développement chez le futur maître, est cependant peu développée » par la recherche (p.280).

Dans ce contexte, il est plausible de penser que le développement de l'identité est aussi important en formation professionnelle. En effet, dans le cas des enseignants de la F.P., les conditions particulières dans lesquelles arrivent la plupart des enseignants dans leur nouvelle profession font en sorte que leur développement identitaire est probablement beaucoup plus complexe. Ainsi, il y a de fortes chances que le processus de professionnalisation ne se fasse pas selon les étapes modélisées pour les enseignants du régulier. Deschenaux et Roussel (2008) en sont d'ailleurs convaincus, lorsqu'ils affirment en parlant des nouveaux enseignants de la formation professionnelle, « que cette situation fait en sorte qu'ils font souvent primer leur identité professionnelle de métier sur leur identité d'enseignant et que cette transition entre deux univers fort différents provoque un choc de culture qui risque de remettre en question leur engagement dans l'enseignement », (p.4).

En France, Perez-Roux (2010) s'est aussi intéressé au processus de professionnalisation et aux dynamiques identitaires des enseignants de lycée professionnel<sup>3</sup>. En effet, réalisant l'étude de cas de deux enseignants Perez-Roux (2010) semble soulever les mêmes problèmes;

[...] venant prioritairement du monde de l'entreprise, des stagiaires reprennent un cursus de formation pour devenir enseignant. Ce passage pose un certain nombre de questions d'ordre identitaire. Comment des compétences reconnues dans un domaine professionnel peuvent-elles être transférées vers le monde scolaire aux règles et aux normes parfois radicalement différentes? Comment est appréhendé l'accès à un nouvel espace de travail dans lequel le professionnel redevient un « débutant »? (p.4).

Cette étude s'attardera de ce fait sur le processus de développement identitaire des enseignants de la formation professionnelle. Conformément à ce qui précède, nous savons que le développement d'une identité professionnelle est nécessaire dans un contexte de professionnalisation, car « l'identité professionnelle est étroitement liée à l'idée de « bilans de compétences », donc à l'idée que l'individu s'il utilise mieux ou s'il augmente ses compétences, pourra plus efficacement s'insérer dans le monde du travail » (Bouchard 1997, p.118). Ainsi, l'identité professionnelle fait partie intégrante du processus de professionnalisation. Malheureusement, comme nous le verrons sous peu, il semble que ce concept soit très mal défini pour la plupart des nouveaux enseignants en formation professionnelle, rendant difficile leur sentiment d'appartenance à la profession enseignante.

---

<sup>3</sup> Le lycée professionnel est l'équivalent en France de nos Centres de formations professionnelles québécois

## **1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE**

### **1.2.1 ENTRÉE PARTICULIÈRE DANS LA PROFESSION**

La plupart des nouveaux enseignants de la formation professionnelle n'avaient jamais envisagé faire carrière en enseignement. Ce n'est généralement qu'après une vie professionnelle bien entamée qu'une occasion d'enseigner se présente. (Balleux 2006a, p.2, Deschenaux et Roussel 2010b, p.132). On peut, dès lors affirmer que la majorité des personnes qui enseignent en formation professionnelle ne suivent pas l'ordre logique d'intégration à la profession enseignante. Comme le souligne Deschenaux et Roussel (2010a), « ils sont en parfaite rupture avec le cursus suivi par le personnel enseignant à la formation générale des jeunes, qui arrive dans l'enseignement de manière linéaire après avoir obtenu un baccalauréat » (p.92).

Toujours selon Deschenaux et Roussel (2010a), ils font en conséquence leur étape d'intégration avant leur formation initiale. Ils deviennent enseignants du jour au lendemain (p.92). Une étude menée en 2008 par Deschenaux et Roussel mentionne que seulement 13,2% des personnes interrogées prétendent avoir eu beaucoup de temps pour se préparer. Pire encore, 21,1% prétendent ne pas avoir eu de temps du tout, (p.10).

En effet, les centres de formation professionnelle combler leurs besoins en main d'œuvre au jour le jour. Le système de financement mis en place par le MELS fait en sorte que les centres décident à la dernière minute si oui ou non un cours pourra démarer étant donné qu'un nombre minimum d'inscriptions étant nécessaire pour sa rentabilité. Le cas échéant, ils procèdent alors à l'embauche des nouveaux enseignants qui, par le fait même, n'auront souvent que quelques jours pour se préparer. Ils doivent, comme le

spécifie Balleux (2006a), agir dans l'urgence (p.606). Dans de telles circonstances, « l'enseignant » embauché doit maîtriser la matière à enseigner. Cela explique pourquoi, traditionnellement, les compétences techniques ont toujours été priorisées à celles dites pédagogiques (Loignon 2006).

Le COFPE (1998) est d'ailleurs très clair à ce sujet;

À ce besoin soudain d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants s'ajoute également le fait que, dans les écoles dites «de métiers», la priorité était donnée à la compétence technique, ce qui correspond, du moins à première vue, à une pensée communément partagée dans le milieu de la formation professionnelle. À savoir que, pour enseigner un métier, il faut d'abord avoir des compétences dans la pratique de ce métier [...] (p.2.1).

### 1.2.2 FAUX DÉPART

Travailleurs le vendredi, les voilà devenus enseignants le lundi. Que s'est-il passé pendant cette fin de semaine? Rien, bien entendu. Le lundi matin, ce sont les mêmes personnes qui entrent dans un nouveau travail. Contrairement à leurs collègues du primaire ou du secondaire, ils ne bénéficient pas d'une formation complète avant d'entrer en fonction (Boucher 2004; Deschenaux, Roussel et Boucher 2008).

Comment peuvent-ils se débrouiller dans leurs nouvelles tâches d'enseignants sans perdre la tête? En reproduisant ce qu'ils voient autour d'eux et en faisant ce qu'ils imaginent être bien. Le manque de connaissances en pédagogie est compensé par l'expérience et la connaissance du métier, plusieurs en viennent même à penser qu' « on apprend à enseigner en enseignant », que « l'enseignement tu l'as ou tu l'as pas : c'est une question de talent, de personnalité, ça s'apprend pas dans les livres ou à l'université », (Tardif 1993b, p.54).

Or, ils sont probablement porteurs d'un savoir de métier, mais pas nécessairement porteurs d'un savoir pédagogique. En effet, n'ayant pas encore été formé à la pédagogie, ils sont laissés à eux-mêmes, ainsi les savoirs, attitudes et habiletés nécessaires pour bien faire leur travail d'enseignement leur sont, la plupart du temps, inconnus.

Perrenoud (1999) semble, lui aussi, préoccupé par cela;

On sait que nombre d'enseignants estiment encore qu'il suffit de « dominer sa matière » et d'avoir quelques compétences de communication pour transmettre efficacement des savoirs. Les compétences qu'ils manifestent en pratique (gestion de classe, planification, prise en compte des différences, transposition, médiations, négociations et régulations diverses) restent souvent soit inaperçues, soit banalisées, dépourvues de nom (p.1).

Pour Balleux (2006b), à ce moment bien précis dans leur carrière, « ils ne sont plus tout à fait travailleurs dans leur métier mais pas encore tout à fait enseignant dans un centre de formation. Ce n'est pas non plus leur statut d'enseignants qui leur vient spontanément à l'esprit quand ils veulent se définir, [...] » Il en rajoute en citant Perrenoud (1999), « ils vivent une identité d'emprunt » (page, 33).

### **1.2.3 PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNANT**

Pourtant, le grand changement attendu par la réforme de 1997 est sans nul doute, comme nous l'avons mentionné plus tôt, la professionnalisation du métier de l'enseignant, aussi bien celui de l'enseignement général que celui de la formation professionnelle, technique ou universitaire.

C'est d'ailleurs pour définir cette « nouvelle profession » que le MELS a publié en 2001 le référentiel, intitulé *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* et son adaptation pour l'enseignement professionnel, *La*

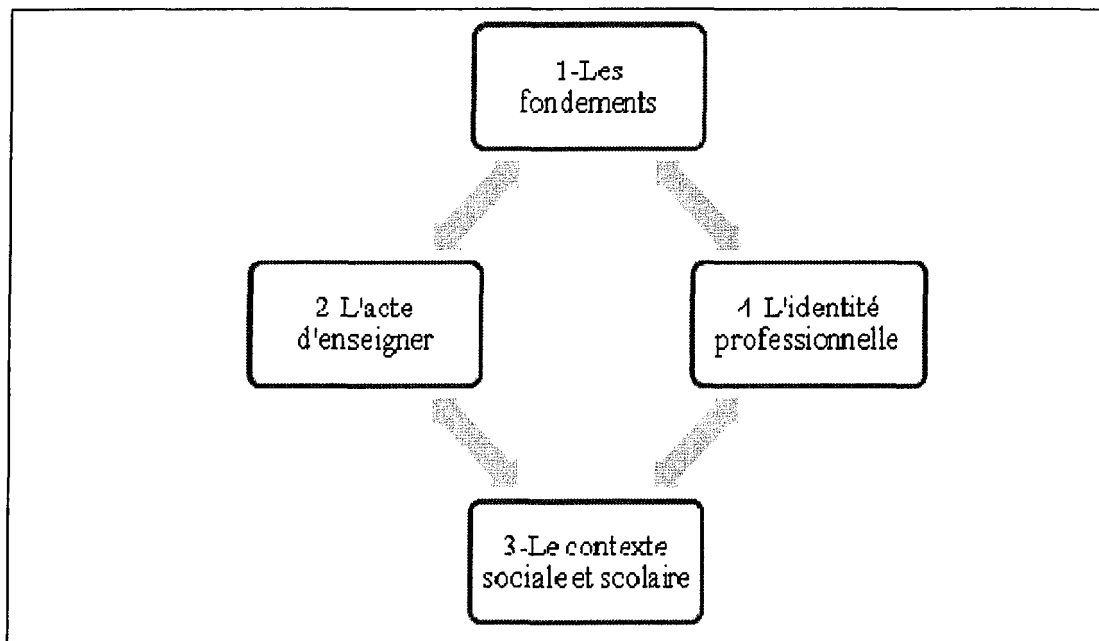
*formation à l'enseignement professionnel– Les orientations – Les compétences professionnelles.*

Ainsi, dans la foulée de la réforme, il a été convenu de l'importance de professionnaliser le métier d'enseignant. Dans ce sens, le ministère de l'Éducation du Québec a défini, dans le référentiel, les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale en enseignement professionnel. Pour le Ministère,

[...] l'établissement de ces balises constitue la première étape du processus de professionnalisation et il n'a d'autre but que d'assurer aux enseignants et aux enseignantes les bases professionnelles nécessaires à leur pratique, tout en respectant la responsabilité qu'ont les universités d'élaborer leurs programmes et d'aménager leurs structures de formation (MEQ 2001, p.ix).

Pour Lessard (2008), l'arrivée de ce référentiel constitue un moment fort de la professionnalisation. En effet, selon l'auteur, « l'arrivée au Québec d'un ensemble fini de compétences communes à tous les enseignants est un geste significatif, traduisant la volonté d'unifier le corps enseignant autour d'une même professionnalité, du même noyau « dur » de compétences » (Lessard 2008, p.11).

Ainsi, avec l'arrivée de ces référentiels, les compétences devant être développées par l'enseignant du général et de la formation professionnelle sont harmonisées et clairement définies. Comme nous pouvons le constater dans la figure suivante, elles sont divisées en quatre catégories interdépendantes. Cette interdépendance est d'ailleurs considérée par le MEQ (2001) « comme étant indispensable à la formation d'un professionnel de l'enseignement » (p.63).



**Figure 2**

Les catégories des compétences du référentiel

Dès lors, peu importe le niveau dans lequel ils évoluent, les enseignants sont tous considérés comme des professionnels de l'éducation. Ils devraient, idéalement, tous avoir comme but ultime de s'approprier l'ensemble des compétences et de développer une identité professionnelle. Chacun devrait être celui pour qui « l'humain » passe avant tout, celui pour qui les forces et les faiblesses de chacun sont exploitées, celui qui connaît et aspire à se développer à l'intérieur des douze compétences, celui qui est en parfait contrôle de ses actions et pour lequel la réussite de chacun de ses élèves est aussi importante que pour lui-même.

#### **1.2.4 DIFFÉRENTES RAISONS QUI MÈNENT À LA PROFESSION**

Cependant, le choix de la profession qu'ils exercent est pour la plupart des enseignants du secteur général le résultat d'un long processus, « il n'est pas rare de constater que les personnes qui œuvrent en enseignement y rêvaient depuis l'enfance » (Descheaux et Roussel 2010b, p.131).

Pour Riopel (2006), devenir enseignant signifie s'engager dans une démarche en quatre étapes. La première de ces étapes, « Formation antérieure », bien qu'ayant un contenu flou, marque d'une certaine manière le début de la démarche. Elle n'appartient pas en propre au développement professionnel de l'enseignant, mais elle amène l'étudiant à adopter une certaine position face à sa formation. Elle influence de ce fait les étapes subséquentes, (p.3). Cette thèse de Riopel (2006) est d'ailleurs reprise par Deschenaux et Roussel (2010b) lorsqu'ils écrivent;

[...] Même si certaines ont « joué à l'école » étant jeunes, les futurs enseignants cheminent à l'intérieur du système scolaire jusqu'à leur inscription à l'université, dans un programme de formation des maîtres. Ce n'est qu'au terme de ce parcours d'études qu'il est possible de rendre leurs aspirations concrètes et de les retrouver devant une classe du primaire ou du secondaire (p.131).

Cette lecture pourrait, certes, être appliquée à l'ensemble des choix de carrière. En effet, quel garçon ne se souvient pas avoir rêvé devenir policier, pompier ou camionneur, quelle fille ne se souvient pas avoir rêvé devenir infirmière, chanteuse ou actrice, au même titre que ceux et celles qui ont, un jour, rêvé devenir enseignants? On peut ainsi s'imaginer que pour l'ensemble des travailleurs, « La formation antérieure » s'applique.

Cependant, rares sont ceux qui ont fait exactement ce qu'ils rêvaient de faire dans leur enfance, car le processus est long et plusieurs facteurs tels que l'environnement familial et social, l'emplacement géographique, les résultats scolaires, etc., interviennent dans la décision finale de leur choix de carrière.



Dans ce sens, Wall, Covell et Macintyre (1998) prétendent que les étudiants qui ont un support social de qualité ont une plus grande confiance en leur avenir et, par le fait même, auront tendance à choisir des professions socialement reconnues par opposition à ceux qui non pas de bons supports sociaux qui se croient limités dans leur choix de carrière, (p.64).

Bien que nous semblions nous écarter, ici, de notre sujet principal, les derniers paragraphes ne font que confirmer la thèse que le processus menant au développement d'un sentiment d'appartenance à une profession quel qu'il soit est long, périlleux et influencé par bon nombre de facteurs dont la formation antérieure. Aussi, comme nous l'avons vu précédemment, une fois la profession choisie, plusieurs étapes devront être respectées pour que les « apprentis » s'identifient comme des enseignants. C'est à l'intérieur de ces étapes que se trouve le développement de l'identité professionnelle.

En enseignement, le développement de l'identité professionnelle repose « sur le développement de compétences permettant la maîtrise de l'acte professionnel et sur la reconnaissance par les autres de cette maîtrise » (Martineau et Gauthier, 2000, p.89). On peut, dans ce sens, affirmer que c'est une identité forte qui guide l'ensemble des actions des enseignants. Leur travail est tellement lourd et complexe que pour avoir des chances de succès, il doit être réalisé professionnellement. Ainsi, pour Paquay (1994), devenir professionnel signifie « avoir acquis par une longue formation le statut et les compétences pour réaliser en autonomie et en responsabilité, dans le cadre d'une éthique, des actes intellectuels non routiniers [...] » (p.7).

La plupart des enseignants du régulier ont développé aux fils des années une identité professionnelle, car leur choix de carrière découle du long processus mentionné plus tôt. Un jour, ils ont décidé de devenir enseignants. Ils ont suivi le chemin dit, « normal », c'est-à-dire, secondaire, cégep, université. Ils ont commencé leur formation initiale, réalisé des stages de formation pratique et ainsi, ont eu l'opportunité de développer leurs représentations de la profession enseignante ainsi que d'eux-mêmes comme enseignants (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Ils ont appris à devenir enseignants en suivant les étapes d'insertion professionnelle soit, les connaissances antérieures, la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue (Riopel, 2006).

Cependant, pour ceux de l'enseignement professionnel, c'est très différent. En effet, comme le précisent Deschenaux et Roussel (2010b);

la bifurcation de leur trajectoire n'aurait pas été possible sans une conjoncture y étant favorable, notamment celle de l'augmentation des effectifs étudiants en FP, appelant une hausse de la demande du nombre d'enseignants. L'urgence qui caractérise la recherche et l'embauche de nouvelles ressources enseignantes incite les établissements à recruter des personnes qui doivent intégrer leur nouveau rôle sans avoir préalablement eu la formation requise (p.134).

Ils ne se sont alors probablement jamais imaginés, un jour, devenir enseignants, c'est pourquoi le fait d'entreprendre des études universitaires en enseignement est un élément d'autant plus inattendu dans leur parcours (Deschenaux et Roussel, 2010b, p.134). Leurs compétences ont été acquises par la pratique de leur métier et non pas par de longues études (COFPE, 2006). Mais alors pourquoi deviennent-ils enseignants?

En examinant attentivement le tableau 2, conçu par Balleux (2006) et intitulée *Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires*, nous pouvons nous rendre compte que la principale raison évoquée par bon nombre de répondants pour leur intégration dans le monde de l'enseignement provient de leur désir de partager et de transmettre leurs connaissances (211 sur 646). Il est cependant intéressant de constater que seulement 22 répondants sur 646 ont affirmé que l'enseignement était en adéquation avec leurs modèles, leurs valeurs ou leurs personnalités, que 9 répondants sur 646 ont affirmé que l'enseignement était une occasion de se valoriser et que 25 répondants sur le total ont affirmé qu'intégrer le monde de l'enseignement correspondait à la réalisation d'un rêve. Plus révélateur encore, si 64 répondants ont affirmé avoir intégré le monde de l'enseignement parce qu'il offrait des conditions de travail plus avantageuses, 10 de moins, soit 64, ont affirmé l'avoir intégré par intérêt, engouement ou passion.

**Tableau 2**

La fréquence des raisons mentionnées par les répondants

Titres des catégories et raisons associées	Fréquence des réponses		
	Hommes	Femmes	Total
<b>Les raisons liées au métier</b>			
La passion du métier amène à l'explorer dans d'autres dimensions	50	36	86
L'impression d'avoir fait le tour du métier pousse à se donner de nouveaux défis ou à vivre d'autres expériences	59	62	121
Le souhait de former une relève de qualité	25	10	35
Les conditions de travail devenues difficiles dans l'exercice du métier	9	11	20
<b>Les raisons liées à l'enseignement</b>			
L'enseignement illustre le besoin de partager et de transmettre ses connaissances	138	73	211
L'enseignement offre des conditions de travail plus avantageuses	43	21	64
L'enseignement suscite intérêt, engouement, passion	37	27	64
Une expérience positive vécue en lien avec l'enseignement	30	25	55
L'enseignement permet de se réaliser dans des dimensions sociales	26	18	44
L'enseignement donne l'occasion de continuer à se mettre en situation d'apprendre	14	7	21
L'enseignement est en adéquation avec ses modèles, ses valeurs, sa personnalité	12	10	22
L'enseignement est une occasion de se valoriser	6	3	9
L'enseignement correspond à la réalisation d'un rêve	7	18	25
<b>Les raisons liées à des circonstances de la vie</b>			
Des imprévus dans le parcours de vie (accident, maladie, licenciement, déménagement, etc.).	22	6	28
Des raisons liées au marché du travail favorable en enseignement professionnel (offre d'emploi, opportunité, pénurie d'enseignants)	31	23	54
Par l'entremise de mon réseau de contacts	55	38	93
Une réorientation de carrière	16	13	29
Le hasard, le destin, les circonstances	21	16	37
<b>Autre</b>			
Pratique le métier et l'enseignement du métier parallèlement	4	5	9

(Balleux 2006b, p.39)

### 1.2.5 QU'ADVIENT-IL DE LEUR IDENTITÉ PROFESSIONNELLE ?

Les chiffres du tableau 2 sont très révélateurs, dans ces conditions nous pouvons constater que même si la plupart d'entre eux sont devenus enseignants pour transmettre leurs connaissances, peu d'entre eux semblent avoir le sentiment d'être enseignant. Forts de leurs expériences, ils auront, à l'instar de Balleux (2006b), peut-être tendance à s'identifier davantage à leur métier d'origine qu'à la profession enseignante. Ils ne se considéreront pas toujours comme des enseignants au même titre que ceux du secteur général. Le processus de développement identitaire défini précédemment dans le développement des nouveaux enseignants du général risque de devenir alors beaucoup plus complexe. Pour en rajouter, en prenant connaissance du tableau 3, nous nous rendons compte que près du tiers des nouveaux enseignants (29%) prétendent ne pas avoir été informés (22,4%) ou avoir été très peu informés (6,6%) sur l'obligation de suivre une formation pour l'obtention d'un permis d'enseignement (Deschenaux, Roussel et Decoste, 2005).

**Tableau 3**

Distribution relative à l'obligation de suivre une formation

	Fréquence	
	Nombre	%
Pas du tout	34	22,4
Un peu	10	6,6
Assez	23	15,1
Beaucoup	85	55,9
Total	152	100

(Deschenaux, Roussel et Decoste 2005, p.14).

De plus, comme nous pouvons le constater dans le tableau 4, dans le cadre de la même étude, plus de 40% des répondants ont déclaré n'avoir aucune expérience du monde universitaire.

**Tableau 4**

Distribution relative à leur degré de familiarité avec l'université

	Fréquence	
	Nombre	%
Pas du tout	61	40.1
Un peu	22	14.5
Assez	29	19.1
Beaucoup	40	26.3
Total	152	100

(Deschenaux, Roussel et Decoste, 2005, p.15).

Aussi, lors de leur admission à l'université, ils ont déjà en moyenne cumulée 2 ans et 4 mois d'expérience (écart type : 3 ans et 4 mois) et varie entre 2 semaines et 24 ans (Balleux 2006b). Ils ont alors eu du temps pour « apprendre le métier d'enseignant ». Cela contribue probablement à expliquer les données inscrites dans le tableau 5. Ainsi, toujours selon Deschenaux, Roussel et Decoste (2005), on peut penser que près de 45% des répondants ayant participé à leur étude évaluent minime l'investissement dans la formation universitaire.

**Tableau 5**

Distribution relative à leur évaluation de l'investissement dans la formation universitaire

	Fréquence	
	Nombre	%
Pas du tout	34	22.4
Un peu	32	21.1
Assez	56	36.8
Beaucoup	29	19.1
Total	152	100

(Deschenaux, Roussel et Decoste, 2005, p.16).

Ayant fait leur étape d'intégration avant leur formation initiale, les nouveaux arrivants sont hostiles à l'idée d'aller à l'université. Comme le soulignent Deschenaux et Roussel (2010a) en parlant des enseignants ayant participé à leur étude, « s'ils conviennent de la relative utilité des cours psychopédagogiques, les répondants expriment des réserves au sujet de la lourdeur du processus de formation universitaire, tout en remettant en question la pertinence des cours à portée plus générale, voire théorique » (p.103). Dans ces conditions, ils auront beaucoup de difficultés à développer leur identité professionnelle car comme il est expliqué dans une étude commandée par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ),

[...] le processus d'insertion professionnelle, autant sur le plan de la socialisation à l'enseignement comme tel que de la socialisation au milieu dans lequel cet enseignement prend place, est un élément majeur de la construction de l'identité professionnelle chez les enseignantes et enseignants (FSE, 2003).

Aussi, seuls les individus se définissant entièrement comme des enseignants auront la volonté de mettre toute l'énergie nécessaire dans leur démarche individuelle de développement. Comme il est expliqué dans le référentiel des compétences, « les virages importants de la réforme de l'éducation impliquent qu'une culture collective de formation continue s'instaure dans les écoles » (MEQ, 2001a). Ainsi, il faut impérativement qu'ils se définissent comme des enseignants pour agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leurs fonctions. Selon le MEQ (2001a), « Le professionnalisme se réfère à un état ou à une attitude qu'une personne a développé au cours d'un processus de socialisation professionnelle et qui fait en sorte qu'elle adhère aux normes communes partagées par le groupe de professionnels » (p.131).

Malheureusement, selon Balleux (2006a), les nouveaux enseignants de la formation professionnelle « ne se définissent pas d'emblée en fonction de leur rôle d'enseignant, mais bien en fonction de leur métier ou de leur secteur d'activités ». Il va plus loin en disant que « cet entre-deux de l'identité où ils ne sont plus tout à fait travailleurs dans leur métier et pas encore, non plus, tout à fait enseignant dans un centre de formation ne favorise pas l'intégration de la culture du métier à celle de l'enseignement » (p.606). Dans un autre article, Balleux (2006b) parle d'identité à deux visages et pour lui, en parlant des nouveaux enseignants de la formation professionnelle, « ce n'est pas leur statut d'enseignant qui leur vient à l'esprit quand vient le temps de se définir » (p.33).

Voilà les raisons pour lesquelles nous avons choisi, dans le cadre de cette étude, de nous intéresser à l'identité professionnelle des enseignants de la F.P. Comme nous venons de le voir, le cheminement professionnel non-orthodoxe de ces nouveaux enseignants mène souvent à une intégration difficile à la profession. Cela vient probablement altérer leur identité professionnelle enseignante et, par le fait même, les empêcher de s'épanouir pleinement à l'intérieur de la profession. Il y a possiblement des risques pour qu'ils demeurent rattachés à leur métier d'origine sans développer une identité enseignante. Pourtant, le développement de l'identité professionnelle est capital dans un contexte de professionnalisation. Le MELS l'a d'ailleurs explicitement reconnu en concevant la quatrième catégorie du référentiel des compétences de l'enseignant soit, celle de « l'identité professionnelle ».



Ainsi, nous pouvons penser que seule une identité professionnelle forte permet à l'enseignant de grandir à l'intérieur de sa profession en développant l'ensemble des compétences professionnelles.

### **1.3 QUESTIONS ET OBJECTIFS**

#### **1.3.1 QUESTIONS**

En considérant le contexte particulier dans lequel les enseignants de la F.P. arrivent dans le monde de l'enseignement ;

1. quel est leur processus de développement identitaire?

Ce processus leur permet-il de;

2. se représenter la profession enseignante et eux-mêmes comme enseignants et de;
3. s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ?

#### **1.3.2 OBJECTIFS**

Afin de donner réponse à ces trois questions de recherche, nous avons établi deux objectifs de recherche. Le premier est de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle et le deuxièmement est d'identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent. Pour y arriver, nous allons identifier la représentation qu'ils ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant et identifier la démarche

individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager.

### **1.3.3 CONTRIBUTION SCIENTIFIQUE**

De manière générale, peu d'études ont été, à ce jour, réalisées en tenant compte du contexte particulier dans lequel arrivent en poste les enseignants de la F.P. Chacune d'entre elles nous semble, à cet effet, être une petite contribution qui permettra de mieux comprendre la formation professionnelle qui, par sa nature, se démarque sur plusieurs points avec la formation générale.

Plus spécifiquement, cette étude traite du développement identitaire et devrait contribuer à mieux comprendre le processus dans lequel se construit l'identité professionnelle des nouveaux enseignants de la F.P. Ainsi, il sera plus facile de développer des outils et d'intervenir efficacement lors de leur période d'insertion.

Cette étude contribuera, de ce fait, à augmenter la valorisation de la formation pédagogique des enseignants du professionnel en démontrant l'importance du développement de leur identité professionnelle enseignante. Cela est une contribution non négligeable pour la société québécoise, préoccupée par la professionnalisation du corps enseignant et par la valorisation de la formation professionnelle.

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL

Lors du premier chapitre, il a été montré que l'enseignement professionnel a évolué exponentiellement pendant le siècle dernier. En effet, d'un système archaïque de mentorat il a lentement évolué pour finalement s'intégrer aux polyvalentes et ultimement aboutir dans les centres de formation professionnelle. Aussi, l'évolution de la population, les nouvelles réalités sociales et l'arrivée constante de nouvelles technologies ont provoqué la mise en place de nouveaux paradigmes en éducation. Ces nouveaux paradigmes ont eu comme conséquence de complexifier le métier d'enseignant. Avec le temps, il a été considéré comme une profession. C'est justement pour bien définir cette profession que des référentiels de compétences ont été élaborés par le ministère de l'Éducation au début des années 2000. Dès lors, il y a eu un consensus sur l'importance d'une intégration professionnelle réussie de la part des nouveaux enseignants pour en arriver à pratiquer convenablement leur profession.

La plupart des chercheurs que nous avons cités dans le cadre de cette recherche s'entendent pour dire que le développement de l'identité professionnelle est un facteur clé dans la réussite du processus de professionnalisation. Cependant, le concept même de l'identité professionnelle ne fait pas l'unanimité.

Comme nous nous apprêtons à le voir, pour Maheu et Robitaille (1990), Dubar (1995) et Lessard (1986), l'identité professionnelle relève surtout du domaine social, pour Tardif (1993), Beckers (2007) ainsi que pour Baillauquès et Breuse (1993), cette identité se développe prioritairement dans le domaine psychologique. Enfin, pour Go-

hier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), elle relève de l'équilibre entre des dimensions d'ordre social et psychologique. Or, toutes ces approches, aussi différentes puissent-elles être, ont en commun de s'intéresser au développement de l'identité professionnelle des étudiants ayant choisi l'enseignement. Dans ce sens, on peut penser qu'ils amorcent, ce que l'on pourrait appeler, leur processus de développement identitaire dans un état d'esprit bien différent de ceux du secteur professionnel qui, pour leur part, ont déjà développé une identité et un sentiment d'appartenance à leur profession originale ou encore, à leur métier d'origine.

Aussi, faisant partie du processus de professionnalisation, nous n'aurons d'autres choix pour répondre à notre question que de s'attarder sur le processus de développement identitaire des enseignants. Cependant, nous devons prendre en considération « l'état identitaire distinct » dans lequel arrive l'enseignant du secteur professionnel dans ce processus. Pour ce faire, nous devons aussi nous attarder, de façon plus générale, au développement social et professionnel des individus. Dans ce sens, nous examinerons les études de Trottier, Laforce et Cloutier (1997), de Laflamme (1993) ainsi que de Fournier et Bourassa (2004) car comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants de la formation professionnelle entrent dans la profession enseignante avec une identité différente des enseignants du régulier. Ainsi, ils ont, en principe, une identité développée en lien avec leur champ de spécialisation.

## 2.1 PROCESSUS DE PROFESSIONALISATION

Comme nous avons pu le constater dans le premier chapitre, la professionnalisation du métier de l'enseignant a été rendue nécessaire par le nouveau contexte dans lequel évoluent les enseignants du 21<sup>e</sup> siècle. En effet, même si une vision largement non intellectuelle, voire anti-intellectuelle du métier est encore significativement répandue (Lessard 1999, p.100), pour le MELS les nouveaux enseignants devront être capables de se professionnaliser, soit d'accomplir un acte professionnel.

Sans trop s'attarder sur les détails, ceux-ci n'étant pas l'objet de cette étude, il est d'abord pertinent de constater en reprenant la liste dressée par Labaree (1992) pour le contexte américain que « les chemins pour parvenir à ce statut encore envié sont parsemés d'obstacles » (Bourdoncle 1993, p.111). Ces obstacles sont;

...les problèmes liés au fait d'essayer de promouvoir des [normes] professionnelles dans une activité de masse; la probabilité de dévaluation des diplômes que risquent d'entraîner la hausse des exigences d'entrée; la tradition égalisatrice des syndicats; les résistances fiscales et politiques des parents, citoyens et politiciens; l'affirmation d'un contrôle professionnel sur les écoles; l'entrée tardive de l'enseignement dans le champ déjà peuplé des emplois professionnalisant; la professionnalisation antérieure des administrateurs scolaires et le pouvoir établi de la bureaucratie administrative; la tradition ancienne de promouvoir les réformes scolaires par des moyens bureaucratiques; la difficulté à convaincre le public qu'un savoir sur les matières scolaires communes et non ésotériques constitue une forme d'expertise professionnelle exclusive; la difficulté de faire de la pédagogie un système formel de savoir professionnel; le rôle important des non-professionnels (parents et autres profanes) dans la formation des enfants; le faible statut des facultés d'éducation et des formateurs d'enseignants; le faible empressement de l'université à desserrer son monopole sur les savoirs de haut niveau; et la diversité des lieux dans lesquels la formation des enseignants se réalise , (Labaree 1992 dans Bourdoncle 1993)

Plus près de nous, on peut maintenant mieux comprendre la position de Lessard (1999) lorsqu'il affirme que « la professionnalisation de l'enseignement constitue, [...],

un projet à long terme, à cause de la complexité de l'enseignement, des résistances tant internes qu'externes au métier et de certaines caractéristiques de l'éducation, dont son caractère démocratique » (p.99). Il insiste d'ailleurs sur le terme « projet », car l'utiliser signifie pour lui « que sa réalisation n'est pas pour demain, mais c'est surtout insister sur l'idée qu'il s'agit d'un construit social, fruit de l'activité d'un groupe et des représentations à propos de cette activité et de sa place au sein de la société [...] » (p.100). Au-delà de ces craintes sur la possibilité ou non de réaliser la professionnalisation du métier d'enseignant, la question qui se pose est de savoir comment peut-on devenir un enseignant professionnel?

Pour Lessard (1999), « un professionnel de l'enseignement, c'est quelqu'un capable de délibérer rationnellement, avec ses pairs et ses partenaires, sur le quoi et le pourquoi de l'enseignement, tout autant que sur le comment [...] » (p.102).

Le CSE (1991) parle de « professionnalisme collectif » si tant est que la profession enseignante possède des caractéristiques particulières la différenciant des professions libérales. En effet, pour eux, « le professionnalisme collectif renvoie essentiellement à une conception de l'enseignement comme une tâche collective dans les écoles où les personnes les plus expérimentées peuvent aider les jeunes et former des équipes professionnelles » (p.26).

Losego (1995) distingue dans la professionnalité des enseignants deux dimensions : la compétence et la qualification. « La compétence étant l'ensemble des fonctions que l'on attribue à un professionnel et la qualification le titre qu'on exige de lui pour qu'il remplisse ces fonctions, [...] » (p.7).

Le MEQ (2001a) reprend partiellement la thèse de Losego (1995) en allant beaucoup plus en profondeur. Pour eux, « le concept de professionnalisation renvoie à deux types de processus qui s'articulent l'un par rapport à l'autre », la professionnalité et le « *professionnisme* » (p.17). Pour le MEQ (2001a), « la professionnalité exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession ». Elle s'articule autour de plusieurs dimensions dont la mobilisation de savoirs professionnels spécifiques, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise et des savoirs formalisés de la pratique. Le « *professionnisme* », quant à lui, fait surtout référence à la revendication d'un statut social, donc, « de la mise en place de stratégies en vue de faire reconnaître par la société des qualités précises, complexes et difficiles à acquérir, qui leur confèreraient un certain monopole sur l'exercice d'un ensemble d'activités et une forme de prestige » (pages 17, 18).

Nous pouvons ainsi supposer que la professionnalité et le « *professionnisme* » sont deux processus menant au développement du professionnalisme, lui-même postulé par Legault, Larouche et Jutras (2000) comme étant « un acquis de la personne, acquis qui peut être favorisé ou non selon certaines conditions personnelles et sociales » (p.51). Une de ces conditions se trouve justement à être la construction de l'identité. En effet, l'hypothèse de la recherche de Legault, Larouche et Jutras (2000) propose un lien essentiel entre le professionnalisme et l'identité professionnelle. Ainsi, « plus une personne s'identifie à ce qu'est « un professionnel dans la société » plus elle serait capable de professionnalisme » (p.51).

Certes, comme nous venons de le voir, le processus de développement identitaire fait partie prenante de celui de professionnalisation mais, comme nous le verrons sous

peu, la période d'insertion, dans laquelle les nouveaux enseignants s'intègrent à la profession l'influence grandement. Or, encore là, il n'y a pas consensus dans le monde de la recherche. Nous commencerons, de ce fait, par nous intéresser aux différentes visions qui existent dans le monde de la recherche sur cette période d'insertion.

## **2.2 INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**

De manière plus générale, il appert que pour le Conseil supérieur de l'éducation (1997), l'insertion se définit « comme l'aboutissement du passage de la jeunesse et du cycle des études à la vie adulte et au cycle du travail rémunéré, d'une certaine forme de dépendance à la pleine autonomie » (p.13).

Historiquement, l'insertion professionnelle a toujours été unanimement décrite par divers auteurs et chercheurs comme une période difficile (Gervais 1999, p.114) et subdivisée en étapes plus ou moins longues représentant un facteur temporel. Si la difficulté rencontrée par les nouvelles recrues et la manière de diviser le processus en étapes fait consensus, c'est au niveau du nombre d'étapes et de leur représentativité temporelle que les chercheurs n'ont pas réussi à s'entendre.

Aussi, pour Mukamurera et Uwamariya (2005),

[...] bien que les différentes phases s'inscrivent dans un continuum, et que les limites initiales et finales ne sont pas du toutes les mêmes, globalement, le développement professionnel des enseignants, sous l'angle développemental, implique une démarche axée sur la personne enseignante qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques (p.139).

Martineau (2006) parle quant à lui « d'un processus dynamique et non linéaire, qui se déroule sur quelques années (en général durant les cinq premières années d'emploi) et qui se présente comme une période d'ajustements profonds de l'enseignant quant aux savoirs et aux compétences, à l'identité professionnelle et à la motivation au travail » (p.2).



Il semble justifié, pour bien comprendre le développement identitaire, de s'attarder quelque peu sur les différentes visions existantes dans le monde de la recherche en lien avec cette période d'ajustement qu'est l'insertion professionnelle.

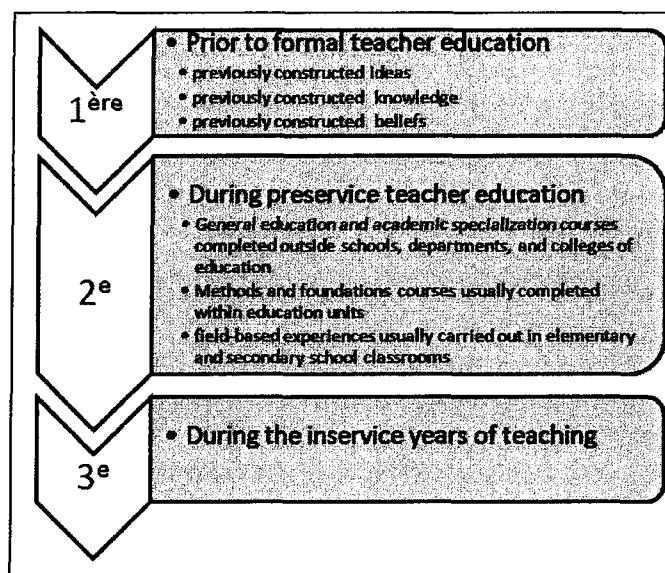
### 2.2.1 COMMENCE AVANT LA FORMATION INITIALE

Comme nous le verrons sous peu, pour certains le processus commence avec le début de la formation initiale et pour d'autres, il ne commence qu'à l'arrivée dans la profession. Cependant, pour plusieurs, dont, Zeichner et Gore (1990), Nault (1993) et Riopel (2006), ce processus s'amorce avant même le début de la formation initiale.

Tout d'abord, comme nous le voyons dans le tableau 6, Zeichner et Gore (1990) divisent le processus qu'ils nomment « stages of teachers' careers » en trois étapes;

**Tableau 6**

Stage of teachers careers



Zeichner et Gore (1990)

Ici, il est intéressant de constater que pour Zeichner et Gore (1990), les idées, les connaissances et les valeurs acquises avant même d'avoir commencé leur formation ini-

tiale sont très importantes pour les futurs enseignants. Ils sont d'ailleurs très clairs à ce sujet en citant Posner, Strike, Hewson, and Gertzog (1982);

[...] given the widely accepted view that students come to any learning situation with previously constructed ideas, knowledge, and beliefs and with certain capabilities acquired through prior experience that affect the way in which they will interpret and make use of new information, (p.8).

Ils citent aussi Dan Lortie (1975) qui va encore plus loin dans cette affirmation;

[...] students' predispositions stand at the core of becoming a teacher, exerting a much more powerful socializing influence than either preservice training or later socialization in the workplace, (Dan Lortie 1975 dans Zeichner et Gore 1990).

Nault (1993) a d'ailleurs utilisé cet ouvrage de Zeichner et Gore (1990) pour construire sa propre thèse présentée au tableau 7 avant d'elle-même la retravailler en 1998 dans un ouvrage de Hétu, Lavoie et Baillauquès (tableau 8).

**Tableau 7**

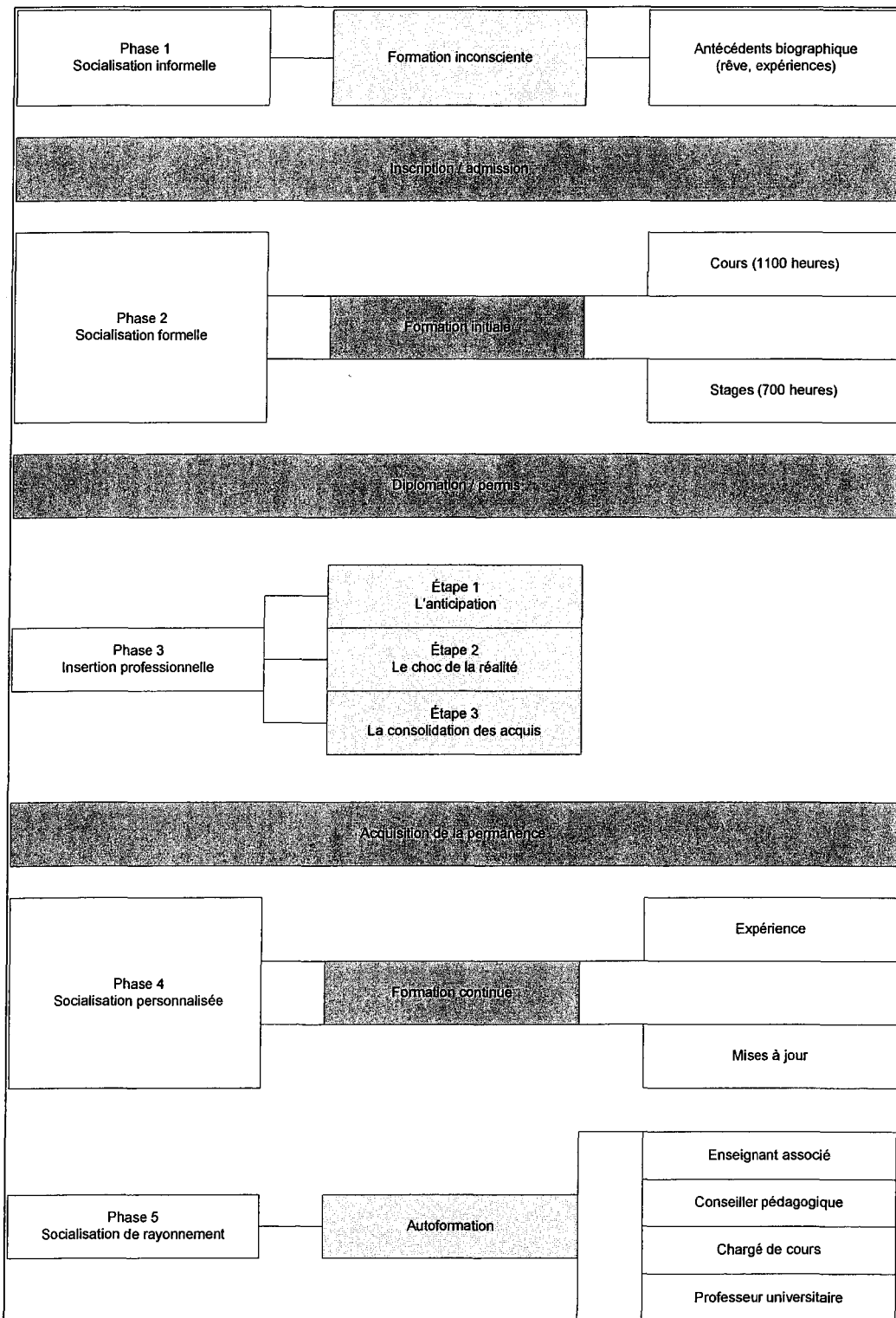
Esquisse d'un modèle d'insertion professionnelle rénové

1 <sup>ère</sup> phase Antécédents biographiques	2 <sup>e</sup> phase Formation initiale				3 <sup>e</sup> phase Insertion	Carrière
	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	1 à 3 ans	
Sélection - admission	90%	80%	70%	50%	10% Séminaire de réflexion	Brevet d'enseignement
				50% INTERNAT Intégration		
	10% Observation	20% Familiarisation	30% Intervention		1 <sup>ère</sup> rencontre	
					Anticipation	

(Nault, 1993, p.240)

Tableau 8

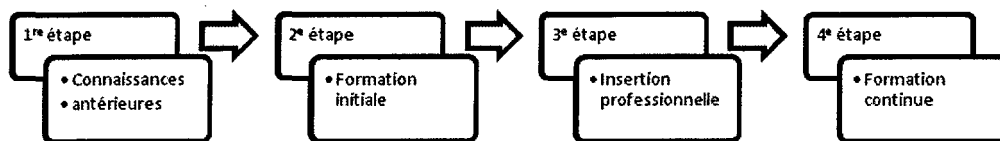
Les cinq phases du processus de socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec



Nault (1993) dans Héту, Lavoie, Baillauquès (1998, p.142)

Nous pouvons aussi constater dans les tableaux 7 et 8 que, ce que Zeichner et Gore ont appelé « prior the formal teacher education » devient pour Nault (1993, 1999) les antécédents biographiques ou la socialisation informelle; période à l'intérieur de laquelle les futurs nouveaux enseignants commencent à se représenter la profession à l'intérieur de leurs rêves, de leurs expériences et de leurs connaissances.

Riopel (2006) a d'ailleurs nommé cette même étape « les connaissances antérieures ». Nous pouvons le constater dans la figure suivante :



**Figure 3**

Étapes du développement professionnel par Riopel (2006)

Il est évident, pour ces auteurs, que la période d'insertion professionnelle, à l'intérieur de laquelle les futurs enseignants commencent leur processus de professionnalisation, débute très tôt dans leur vie. Nault (1999) parle de « formation inconsciente », car même si cette étape « mène l'étudiant à adopter une certaine position face à sa formation et influence les étapes subséquentes » (Riopel 2006, p.3) elle débute avant même le choix de carrière et se développe dans l'inconscient de chaque individu. Nous y reviendrons.

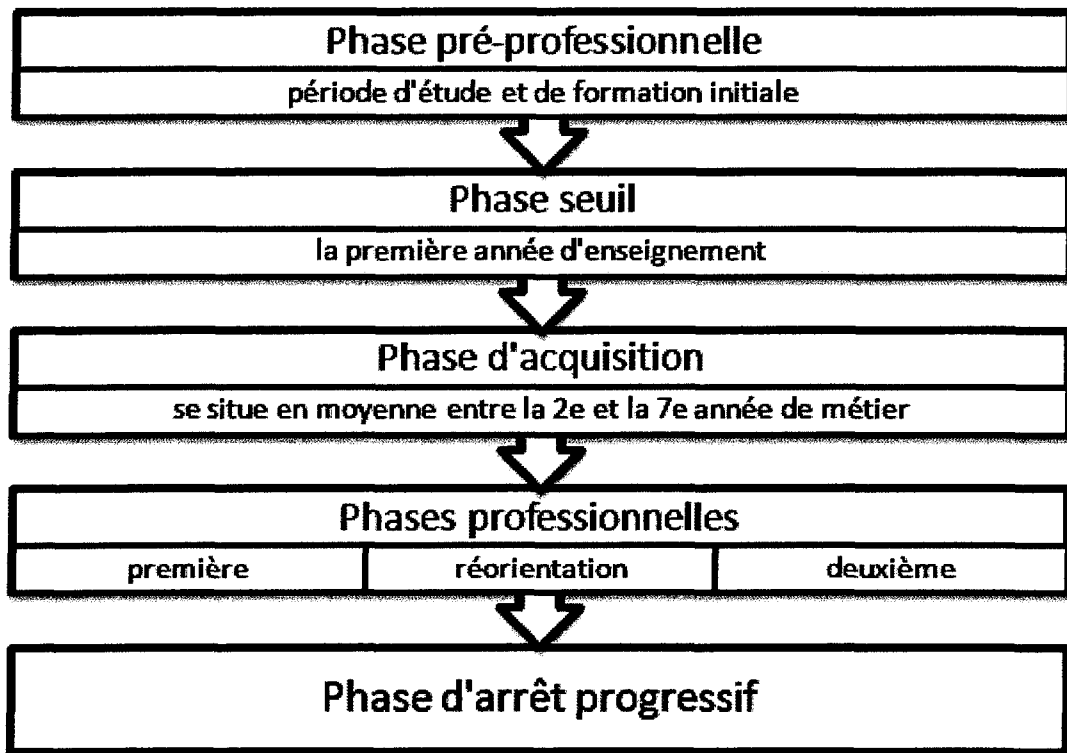
### 2.2.2 COMMENCE AVEC LA FORMATION INITIALE

Même si, comme nous venons de le voir, pour plusieurs la période d'insertion dans la profession commence bien avant la formation initiale, pour Vonk (1988) « le fait de devenir enseignant s'inscrit dans un processus d'apprentissage à très long terme vécu par chaque enseignant » (p.49). Il est d'ailleurs très clair lorsqu'il affirme que « dans la carrière de l'enseignant, on ne peut considérer sa formation initiale, la période de stages professionnels et les débuts de carrière comme autant d'éléments à part » (p.47).

Aussi, pour lui, la carrière de l'enseignant débute avec la formation initiale pour se terminer à la retraite. Ces deux grandes étapes étant séparées par ce qu'il appelle « l'évolution professionnelle »; évolution qu'il attribue aux changements vécus par les enseignants tout au long de leur carrière. Ces changements sont répertoriés dans trois catégories définies;

1. leur manière de mettre en œuvre leurs compétences professionnelles, connaissances et comportements;
2. leurs attitudes, leurs attentes, leurs satisfactions et leurs préoccupations professionnelles;
3. leurs perspectives de carrière.

Ainsi, pour Vonk (1988), comme il est clairement démontré dans la figure 4, la carrière de l'enseignant est un long processus qui, selon lui, peut être divisé en cinq phases distinctes.

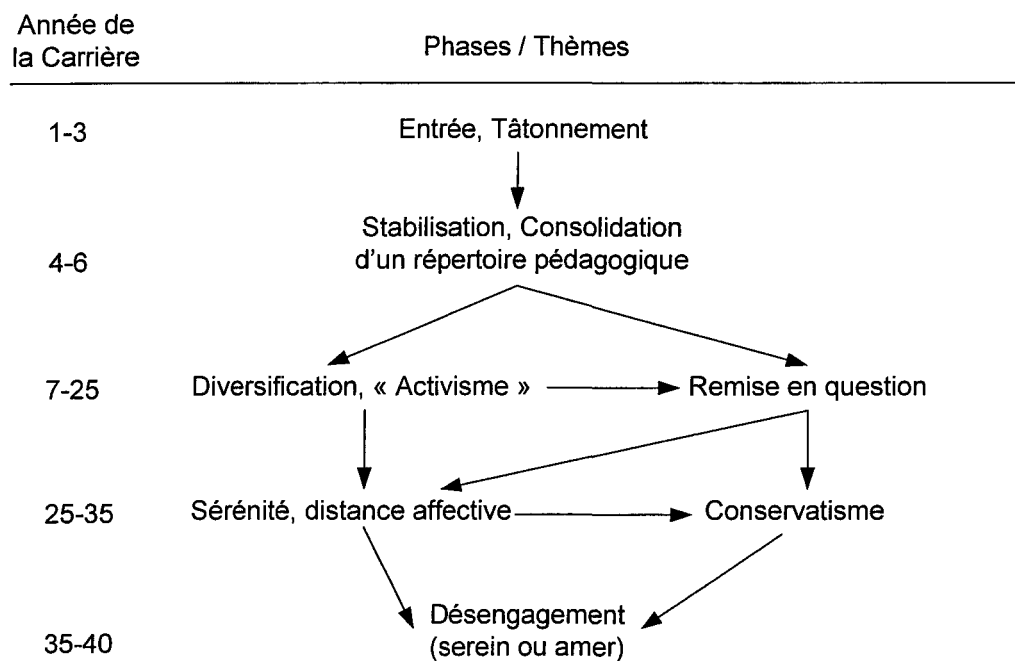


**Figure 4**

Phases d'insertion professionnelle selon Vonk (1988)

### 2.2.3 COMMENCE À L'ARRIVÉE DANS LA PROFESSION

Si les deux thèses précédemment explorées font débiter le processus de professionnalisation avant ou pendant la formation initiale, il en va tout autrement pour Huberman (1989). En effet, pour lui, le processus ne s'entreprind qu'à l'arrivée dans la profession. Dans son ouvrage intitulé *Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision*, Huberman (1989) nous donne un aperçu de sa thèse dans la figure 5;



**Figure 5**

Phases de la carrière enseignante selon Huberman (1989)

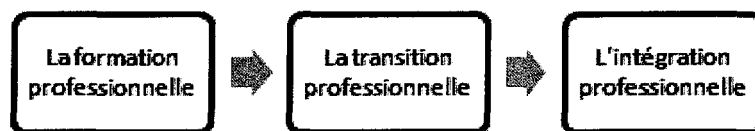
Il ne considère pas la période avant l'entrée dans la carrière. C'est cependant la première thèse que nous avons avancée qui est partagée par la majorité des chercheurs et qui se prête le mieux à la particularité des enseignants de la formation professionnelle. Voyons maintenant pourquoi.

## **2.3 INSERTION ET INTÉGRATION SOCIAL ET PROFESSIONNELLE**

Bien que différents, les processus précédemment étudiés ont été élaborés en tenant compte de la particularité du monde de l'enseignement. Plusieurs autres chercheurs dont Trottier, Laforce et Cloutier (1997), Laflamme (1993a) ainsi que Fournier et Bourassa (2000), se sont cependant attardés à l'insertion sociale et professionnelle, mais

cette fois-ci, en liens avec le marché du travail. Étant donné que les nouveaux enseignants de la formation professionnelle y ont séjourné avant leur arrivée dans la profession, nous croyons qu'il est justifié de nous y attarder quelque peu.

Ainsi, pour Laflamme (1993a), le processus d'insertion professionnelle est défini « comme un champ délimité d'un côté par le système d'enseignement et de l'autre par le système de production » (p.91). En outre, pour lui, l'insertion professionnelle est composée de trois instances ici représentées dans la figure 6;

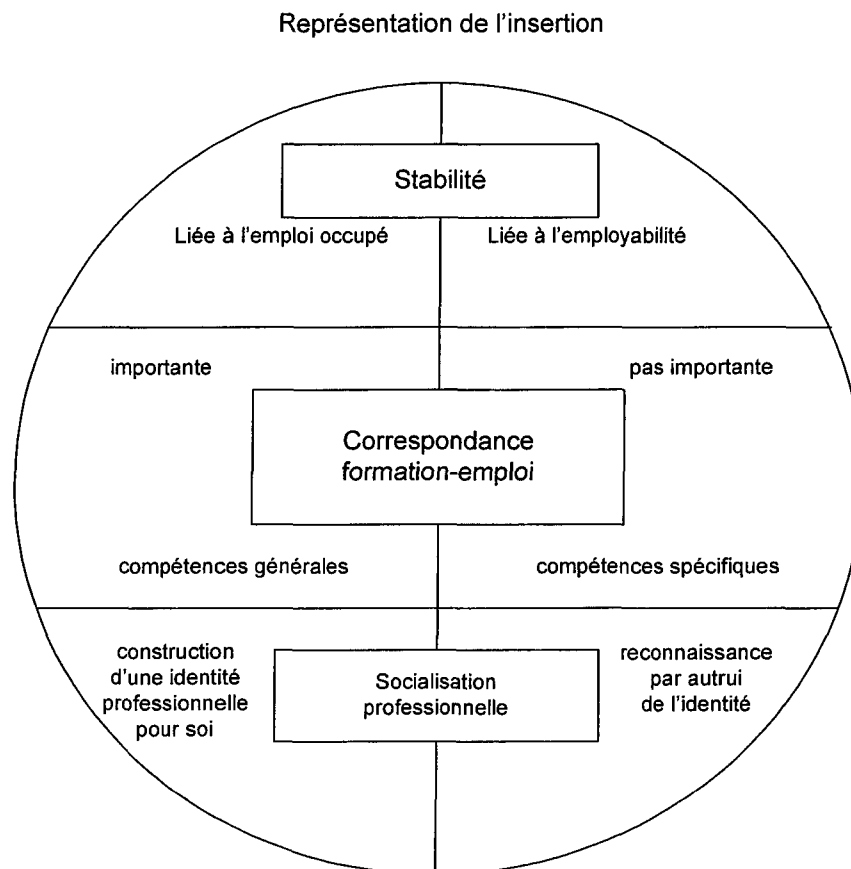


**Figure 6**

Le processus d'insertion professionnelle de Laflamme (1993)

Aussi, comme nous pouvons le voir dans la figure 7, pour Trottier, Laforce et Cloutier (1997), le processus d'insertion sur le marché du travail commence lorsque « l'individu cesse de partager son temps entre les loisirs, les études et le travail non rémunéré pour consacrer du temps à un emploi rémunéré ou à la recherche d'emploi » (p.95). À notre avis, le terme « emploi rémunéré » est important, car selon Fournier et Bourassa (2000), « au fil du temps les notions d'emploi et de travail se sont confondues », cela ayant comme conséquence que « pour la plupart des gens le statut de travailleur disparaît avec le salaire » (p.17).





**Figure 7**

La représentation de l'insertion selon Trotter, Laforce et Cloutier (1997)

Le processus d'insertion défini par Laflamme (1993a) est ainsi plus large et s'apparente beaucoup plus à celle du monde de l'enseignement. En fait, même s'il y a une apparente contradiction, nous croyons que les deux schémas peuvent dans certaines circonstances être complémentaires. En effet, c'est, selon nous, suite à la phase de transition professionnelle de Laflamme (1993) que débute le modèle de représentation de l'insertion de Trotter, Laforce et Cloutier (1997). Ces derniers sont donc complémentaires.

Ainsi, pour Laflamme (1993a), le processus d'insertion professionnelle commence avec la « formation initiale ». En effet, pour lui, « l'école est un lieu de socialisation de la jeunesse » et « c'est par cette socialisation que le jeune apprend les manières de fonctionner à la fois dans sa future classe d'appartenance et dans les futurs milieux de travail » (p.94). Ceci est très important, car même si l'école a historiquement toujours mis l'accent sur le développement des compétences techniques, elle doit aussi être en mesure de développer des compétences sociales, car les deux types de compétences sont nécessaires pour préparer les jeunes à occuper leurs futurs emplois (Laflamme, 1993a).

S'en suit ce que Laflamme (1993a) appelle « la transition professionnelle ». Cette période représente une « rupture » dans les conditions de vie de l'étudiant où « il quitte un milieu où les rapports sociaux sont structurés (l'école), pour un autre où les rapports sociaux sont organisés d'une manière différente et reposent sur des fondements différents (le marché de l'emploi) » (p.100).

Comme nous avons pu le constater dans la figure 7, pour Trottier, Laforce et Cloutier (1997), le processus d'insertion est représenté sur trois axes divisés en deux pôles. Ainsi, dans l'espace défini par le premier axe, l'individu amorce son processus d'insertion lorsqu'il a atteint un certain niveau de stabilité sur le marché du travail ; stabilité, pouvant elle-même être atteinte de deux manières (pôles). Premièrement, cette stabilité peut être définie par le fait que l'individu occupe un emploi qu'il n'envisage pas quitter à court terme et dans lequel il aspire à faire carrière, les auteurs parlent alors de stabilité de l'emploi occupé. La deuxième forme de stabilité est somme toute assez récente et est en lien avec l'employabilité du diplômé. Elle peut être atteinte lorsque

l'individu, même s'il n'a pas d'emploi stable, a développé un certain niveau de compétence lui permettant de faire carrière tout en n'occupant pas un emploi à long terme.

Les auteurs parlent d'emploi à vie versus employabilité à vie. Même si ces deux pôles sont représentés comme étant l'entrée dans le processus d'insertion professionnelle, il appert qu'ils sont bien différents l'un de l'autre. En effet, la façon qu'auront les diplômés de se représenter le marché du travail y est directement liée. Pour les premiers, le marché du travail sera représenté par des emplois à temps plein, stables, avec sécurité d'emploi et ayant des avantages sociaux. Alors que pour les seconds, il sera plutôt représenté par des emplois à statut précaire où la polyvalence et l'adaptation sont nécessaires. À ce stade-ci, il nous semble pertinent d'attirer l'attention sur le fait que les enseignants du régulier font partie du premier groupe alors que ceux du professionnel font partie du second à leur arrivée en enseignement. Pourtant, selon Fournier et Bourassa (2000), « la contribution de l'individu à la société et par-delà la reconnaissance de son appartenance à la collectivité, son intégration sociale, passe essentiellement par l'emploi salarié, par l'activité sur le marché du travail, par son intégration professionnelle ». Donc, « l'emploi à temps plein est devenu avec les années un lieu difficilement contournable de structuration de reconnaissance de l'identité » (p.17).

Le deuxième axe du graphique de Trottier, Laforce et Cloutier (1997), important pour certains, et moins pour d'autres, dans le processus d'insertion professionnelle est lié à la formation pendant l'emploi. En effet, dans leur étude, les auteurs ont rencontré plusieurs individus qui, à divers degrés, se sont entendus pour dire qu'il y avait deux types de compétences à développer pour être autonome dans leur emploi, les compétences dites générales et les compétences dites spécifiques. Les premières pouvant être

comparées avec les compétences transversales du monde de l'éducation et les secondes représentant les compétences particulières.

Le troisième axe nous intéresse particulièrement, car il traite de ce que les auteurs appellent la socialisation professionnelle. Pour eux, le processus d'insertion ne peut être vraiment terminé sans que l'individu arrive, par ses expériences scolaires et professionnelles, à se définir à l'intérieur de son emploi. On parle ici de l'identité pour soi, qui découle d'un processus biographique. L'identité par rapport aux autres est aussi importante, car la manière dont tous les acteurs en interaction avec l'individu se le représentent a un effet direct sur sa représentation personnelle. Laflamme (1993a) place ce concept de socialisation professionnelle bien avant, dans la formation initiale, car pour lui « ce concept est un outil indispensable pour comprendre le sens des compétences transmises et acquises parce que ce sont, en quelque sorte, les valeurs et le contexte social qui donnent un sens aux compétences » (p.94). Quoi qu'il en soit, nous pouvons voir, ici, une certaine similitude avec la thèse défendue par Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), lorsqu'ils affirment que l'identité est en lien avec la représentation que les enseignants se font de la profession, d'eux-mêmes à l'intérieur de la profession et de la représentation que les autres se font d'eux dans cette profession.

## **2.4 LE DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE EN ÉDUCATION**

Revenons au monde de l'éducation. S'il a été démontré que l'identité professionnelle est un facteur déterminant dans la réussite du processus de professionnalisation, la définition même de l'identité professionnelle ne fait pas l'unanimité. En effet, le déve-

loppement d'une telle identité se retrouve à l'intersection de trois champs disciplinaires : la sociologie, la psychologie et l'éthique (Legault, Larouche et Jutras 2000).

#### **2.4.1 DIMENSION SOCIALE**

Pour plusieurs chercheurs, dont Dubar (1995), Lessard (1986) ainsi que Maheu et Robitaille (1990), l'identité de l'individu se construit par un processus de socialisation.

Ainsi, Dubar (1995), dans son ouvrage intitulé: *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, se penche sur différentes formes de socialisation. Dans ce sens, il s'intéresse à l'ouvrage de Percheron (1974), qui affirme que « toute socialisation est le résultat de deux processus différents : processus d'assimilation et d'accommodation », l'assimilation étant la tentative du sujet de modifier son environnement pour qu'il représente ses désirs alors que l'adaptation est plutôt l'adaptation du sujet à son environnement. Enfin, toujours selon eux, la socialisation « est un processus d'identification, de construction d'identité », (Percheron (1974) dans Dubar (1995), p.23).

Percheron (1974) commence d'ailleurs par faire un lien avec l'approche piagétienne de la socialisation, car pour lui, le développement de l'identité fait partie de ce que Piaget appelle le développement mental qui fait partie d'un long processus ayant commencé dès la naissance.

Nous pouvons d'ailleurs voir dans le tableau intitulé « Développement mental et socialisation en six stades », que l'insertion sociale et professionnelle dans laquelle se développe l'identité sociale et professionnelle est la dernière étape de ce processus.

**Tableau 9**

Les six stades du développement mental et de la socialisation

Les stades de développement (version 1964)	Dimension individuelle : structures mentales	Dimension sociale : formes de socialisation
<b>I. Stade des réflexes</b>	Tendances instinctives	Égocentrisme initial
<b>II. Stades des premières habitudes motrices</b>	Perceptions organisées	Premiers sentiments différenciés
<b>III. Stade de l'intelligence sensorimotrice</b>	Régulations élémentaires d'ordre pratique	Imitation comme première « socialisation de l'action »
<b>IV. Stade de l'intelligence intuitive</b>	Images et intuitions représentatives « genèse de la pensée »	Soumission contrainte aux adultes
<b>V. Stade de l'intelligence concrète</b>	Passage aux opérations Explication par l'atomiste	Sentiments et pratiques de coopération
<b>VI. Stade de l'intelligence abstraite-formelle</b>	Construction de théories Pensée hypothético-déductive Catégorie du « possible »	Insertion sociale et professionnelle

Piaget (1964) dans Dubar (1995, p.12)

À partir de ce tableau, nous pouvons nous rendre compte, comme le mentionne Dubar (1995), « que cette construction repose sur la corrélation essentielle entre structures sociales et structures mentales, c'est-à-dire entre la socialisation conçue comme construction de formes d'organisation des activités et la socialisation conçue comme modes de développement des individus » (p.18).

On peut supposer que pour Dubar (1995), le développement de l'identité repose sur une suite d'étapes dans le développement social de l'individu, la socialisation, et ce, en lien avec le stade de développement dans lequel il se trouve.

Certes intéressant, le point de vue de Dubar (1995) est cependant construit en lien avec le phénomène de socialisation des individus en général. Il ne faut cependant pas oublier que Piaget a développé son modèle de développement identitaire pour les

périodes de l'enfance et de l'adolescence. Un parallèle peut certes être fait avec le monde de l'enseignement, mais nous ne pourrions l'appliquer intégralement. Maheu et Robitaille (1990) ont réalisé un travail réflexif sur l'identité professionnelle des enseignants du collégial. Leur travail se rapproche davantage du sujet de notre étude. La citation suivante définie d'ailleurs très bien leur point de vue sur la socialisation professionnelle;

[...] la pratique du travail enseignant peut être vue comme un système d'action, un ensemble de rapports sociaux qui compte deux espaces sociaux. Pour les fins de l'analyse, ils doivent être distingués et construits séparément l'un de l'autre. Bien sûr, les processus sociaux qui les traversent tous les deux dans le vécu d'une pratique ne les relient pas moins constamment l'un à l'autre, (p.96).

Attardons-nous quelque peu sur ces deux espaces. Tout d'abord, il appert que le premier concerne les rapports entre le producteur d'un travail (l'enseignant) et l'objet de son travail (l'étudiant). Il est important de souligner que cet objet est un être humain, qui rend le travail enseignant complexe et pour cela, selon plusieurs, il devait être professionnalisé. Maheu et Robitaille (1990) parlent de « rapport interactif alimenté par un producteur qui ne peut esquiver, dans ce travail même et sa production, la présence plus ou moins active, la collaboration, des fois la résistance du sujet consommateur, usager de son travail » (p.96).

Le deuxième, plus large celui-là, concerne les rapports entre le producteur d'un travail (l'enseignant) et l'ensemble des acteurs faisant partie de son réseau social. Le chercheur fait ici référence aux rapports avec les collègues immédiats de travail qui participent à la définition du même groupe professionnel, aux rapports avec les collègues d'autres groupes professionnels vis-à-vis desquels il affirme sa compétence et ses quali-

fications, aux rapports avec les décideurs et les gestionnaires de milieux institutionnels d'enseignement ainsi qu'aux rapports avec le collectif étudiant (p.97).

En somme, pour eux, « toutes les pratiques enseignantes ne sont pas identiques, ne sont pas les mêmes. Il faut plutôt prévoir qu'elles sont, en tant même qu'enjeux d'identités et de projets professionnels, potentiellement fractionnés en divers types » (Maheu et Robitaille 1990, p.97).

Lessard, déjà en 1986, affirmait que l'identité se développe dans le domaine social, il traite ce sujet en faisant allusion à une dimension qui nous intéresse particulièrement, la formation professionnelle. En effet, Lessard (1986) amène « la discipline d'enseignement » comme critère de développement de l'identité. Si pour lui, la construction de l'identité des enseignants du primaire est relativement simple en raison du choix d'enseigner à des enfants, ainsi d'être pédagogue, il en va tout autrement pour les enseignants du secondaire et du postsecondaire qui ont d'abord choisi une discipline d'enseignement. Ainsi, si « au primaire c'est le rapport à l'enfance qui prime, au secondaire c'est le rapport à la discipline qui prévaut » (Lessard 1986, p.146).

Malgré cela, toujours selon Lessard (1986), autant les enseignants du primaire que ceux du secondaire accordent une énorme importance à la représentation qu'ils construisent d'eux-mêmes et de leur pratique professionnelle, donc à leur vécu, à leur expérience en classe.

Ainsi, pour Lessard (1986),

[...] tout comme son collègue du secondaire, l'enseignant du primaire accorde, dans la représentation qu'il construit de lui-même et de sa pratique professionnelle, une très grande importance à son « vécu », à son expérience en



classe. Bien sûr, ce « vécu », cette expérience lui appartient en propre : c'est son capital, l'atout majeur dont il dispose pour jouer sa partie avec les enfants, c'est son trésor personnel gagné difficilement, au fil des ans, en solitaire. C'est le fruit de son autonomie, la récompense de sa solitude, le plaisir d'une pratique invisible. Il y tient beaucoup, parce qu'elle est au cœur de son identité professionnelle : c'est, en effet, la pratique et surtout celle des premières années qui fait ou défait le pédagogue, (p.152).

En est-il de même pour les enseignants de la formation professionnelle? Nous croyons que non. Voilà d'ailleurs ce que Lessard (1986) en pense,

[...] c'est l'évidence même, l'identité professionnelle des maîtres du professionnel ne se construit ni se représente de la même manière que celle des enseignants du général. Car si les enseignants du professionnel œuvrent à l'école, c'est d'abord et avant tout parce qu'ils ont la compétence d'exercer le métier enseigné et parce qu'ils l'ont effectivement exercé pendant un certain nombre d'années sur le marché du travail (p.155).

Toujours selon Lessard (1986), « ce n'est pas l'expérience professionnelle qui constitue le capital, l'atout de ces enseignants, c'est l'expérience non pas de l'enseignement et de l'école, mais bien plutôt celle de la profession et du marché du travail », (p.155).

Nous arrêterons ici nos références à Lessard (1986) en ce qui a trait à la formation professionnelle, car les conclusions de son étude ont été faites en 1986 soit avant la réforme de la formation professionnelle et la professionnalisation du métier. En conséquence, il fait référence à l'enseignant de la formation professionnelle comme d'un enseignant de seconde classe ayant à enseigner à des élèves jugés inaptes, pour toutes sortes de raisons, à la formation générale (Lessard 1986, p.157). Quoi qu'il dise par la suite, cela ne peut s'appliquer à la réalité d'aujourd'hui, où les enseignants du secteur professionnel suivent un programme d'étude similaire à ceux du régulier et doivent se déve-

lopper à l'intérieur de la profession sur la base d'un référentiel de compétences tout aussi similaire.

Nous pouvons conclure que pour les chercheurs, le développement de l'identité de l'enseignant passe par le domaine social. En effet, pour eux, l'identité se développe à l'intérieur des représentations que les enseignants construisent d'eux-mêmes comme enseignant et selon lesquelles « la société » les reconnaît. Ainsi, l'identité professionnelle se développe sur la base de ces différences. On peut facilement ici faire le lien entre leurs thèses et le « *professionnisme* » (MEQ, 2001a), mentionné plus tôt dans le processus de professionnalisation.

#### **2.4.2 DIMENSION PSYCHOLOGIQUE**

Si pour certains, l'identité se développe à l'intérieur du domaine social, pour d'autres tels que Tardif (1993) ainsi que Baillauquès et Breuse (1993), ce processus fait avant tout partie du domaine psychologique.

Nous n'entrerons pas dans les détails, car le but de cette recherche ne s'y prête pas. Il nous semble intéressant toutefois de faire un résumé des thèses de Tardif (1993). Ainsi, dans son ouvrage intitulé *Élément pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation*, il met en évidence trois conceptions existantes de la pratique en éducation, celle de l'éducation vue comme un art, celle de l'éducation vue comme une technique orientée par des valeurs et celle de l'éducation vue comme une interaction.

Selon lui, si nous voulons « parvenir à une vision nuancée de la pratique éducative, on doit éviter de rejeter de manière dogmatique et unilatérale les différents types

d'action qui interviennent effectivement en éducation au profit d'un seul ». Aussi, pour lui, la pratique éducative « correspond à une activité variée et variable selon les propres caractéristiques des apprenants » (p.40). Invariablement, cette diversité des actions se transpose dans la pluralité des savoirs nécessaires pour enseigner ce que Tardif (1993) appelle « le savoir-enseigner ». Incidemment, pour lui ces savoirs sont incommensurables. C'est d'ailleurs, toujours selon Tardif (1993), « cette absence d'unité épistémologique qui rend problématique, si non mythologique, toutes les recherches sur l'enseignant idéal, [...] » (p.44).

Enfin, et c'est là où nous voulions en venir avec ce résumé, pour lui, « à défaut d'une unité épistémologique, [...], « le savoir-enseigner » possède une spécificité pratique, [...], la culture professionnelle des enseignants » (p.44). En quoi consiste cette culture professionnelle ?

Dans un premier temps, le chercheur traite du discernement, soit la capacité de porter des jugements en situation contingente d'action à partir des systèmes de référence, des savoirs ou des normes incommensurables entre eux et entre lesquels peuvent surgir des tensions et des contradictions.

Dans un deuxième temps, il traite de la pratique du métier comme processus d'apprentissage professionnel, ainsi l'enseignement se déroule dans un contexte constitué de multiples interactions qui exercent sur les enseignants des contraintes diverses [...]. « Pour l'enseignant, ces contraintes apparaissent en liaison avec des situations concrètes qui ne sont pas définies une fois pour toutes et qui exigent une part d'improvisation et d'habiletés personnelles, ainsi que la capacité de faire face à des si-

tuations plus ou moins transitoires et variables ». Cependant, l'expérience de ces contraintes et de ces situations est formatrice : elle seule permet à l'enseignant de développer des habitus (c'est-à-dire des dispositions acquises dans et par la pratique réel) qui lui permettront justement de faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Ces habitus peuvent fixer en style d'enseignement, en « truc du métier », voire en traits de la « personnalité professionnelle ».

Enfin, il traite de l'éthique. En effet, l'éducation est un art, une technique, une interaction et bien d'autres choses, mais elle réfère à l'être humain. L'éthique, ici, doit être vue en fonction du travail bien fait, mais aussi du sens de l'éducation comme responsabilité face à autrui. (Tardif 1993, pages 44, 45,46). Nous pouvons constater que cette culture professionnelle fait référence au développement de l'enseignant à l'intérieur de sa profession, à son discernement, à sa personnalité et à ses valeurs éthiques.

Baillauquès et Breuse (1993) réfèrent aussi à la période de transition entre la formation initiale et l'entrée dans la profession pour fixer le moment où commence le développement de la personnalité professionnelle. Pour eux, le temps des débuts est un temps « d'entre deux mondes », un temps qui est « fonction transitionnelle pour l'individu qui se recrée autrement, en l'émergence de sa personnalité professionnelle » (p.172). Ils vont d'ailleurs plus loin en affirmant qu' « une formation psychologique au métier d'enseignant est indispensable ». En effet, la transformation des pratiques pédagogiques passe par les attitudes profondes des maîtres, par leur personnalité (p.191).

Leurs thèses ont en commun de parler de « personnalité professionnelle ». Nous pourrions certes élaborer davantage, mais nous pensons qu'ici l'important c'est de réaliser que, bien que pour plusieurs l'identité se développe avant tout dans la dimension sociale, d'autres parlent plutôt de personnalité, donc, se réfère davantage à la psychologie.

### **2.4.3 DIMENSION SOCIALE OU PSYCHOLOGIQUE?**

À la suite de ce que nous venons de voir, la question se pose, les deux thèses paraissent crédibles. Beckers (2007) les a d'ailleurs très bien synthétisées et nous croyons que les figures 8 et 9 des pages suivantes les représentent bien.

Le premier modèle, présenté à la figure 8, insiste sur le point de vue de Dubar (2000), c'est-à-dire que l'individu développe son identité par rapport à sa représentation du métier, sa représentation face à lui-même dans le métier ainsi que sa représentation de ce qu'il est face aux autres.

Le deuxième modèle, présenté à la figure 9 et tiré de l'ouvrage de Beckers (2007), met, quant à lui, l'accent sur le développement de la personnalité à l'intérieur de la profession. L'individu se développe au fil des épreuves qu'il rencontrera dans sa pratique. L'individu est ici représenté par sa base de connaissances ainsi que par le concept du «working-self», étant défini par Baddeley (1986) comme « un sous-système des processus de contrôle de la mémoire de travail » (Baddeley 1986 dans Beckers 2007, p.155).

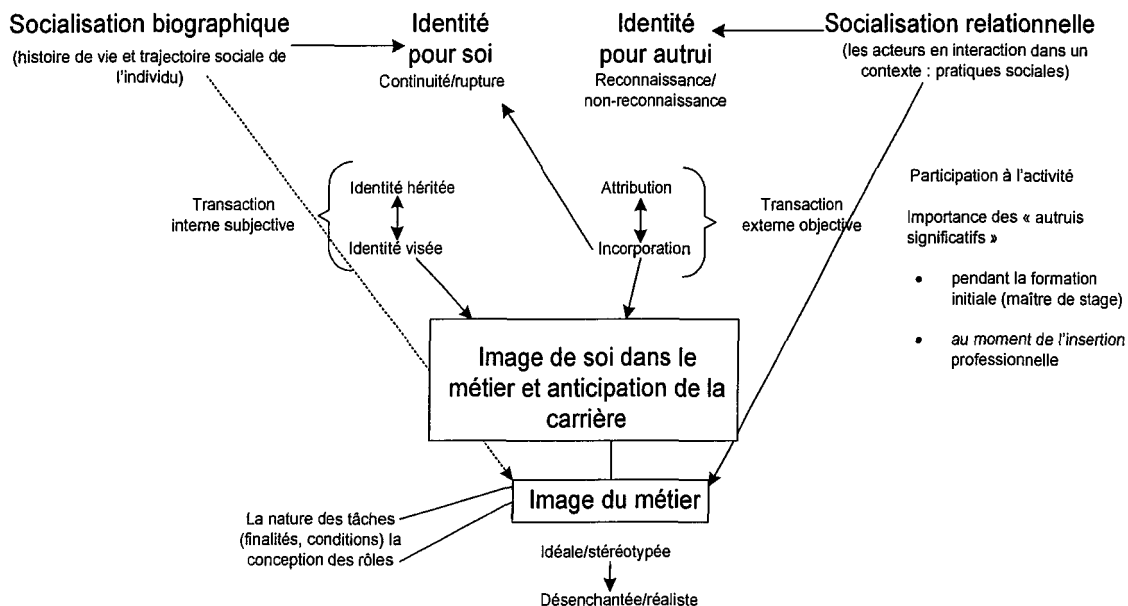


Figure 8

La construction sociale de l'identité professionnelle selon Dubar (2000)

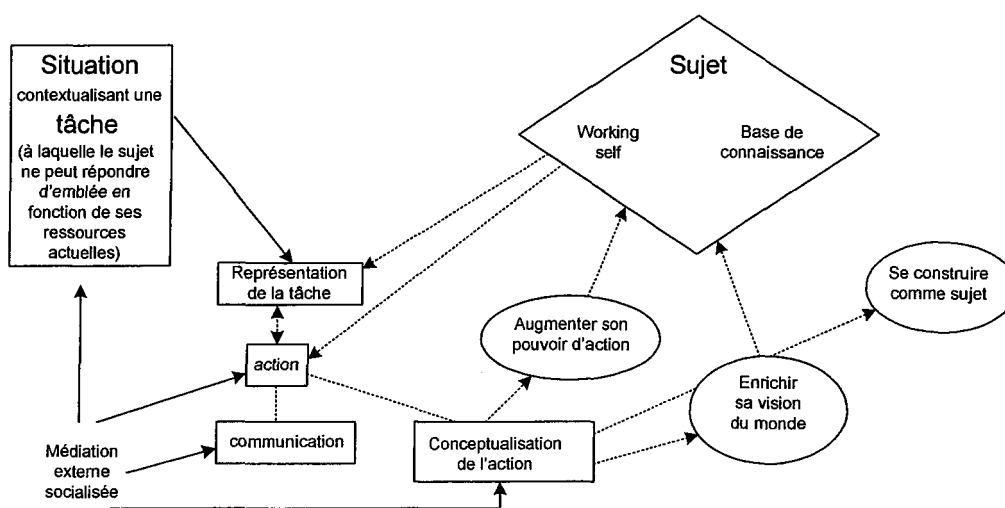


Figure 9

Le développement des compétences et l'identité professionnelle selon Beckers (2007)

Quoi qu'il en soit, l'important ici, est de constater que, dans le passé, le processus de développement identitaire n'a pas fait l'unanimité. Il a longtemps été étudié autant

par les sociologues que les psychologues. Cependant, depuis peu, une nouvelle thèse se présente ; celle de « l'identité globale » faisant appel à des dimensions d'ordre psycho-individuel aussi bien que social. Nous utiliserons d'ailleurs cette thèse dans le cadre de cette étude.

#### **2.4.4 DIMENSION PSYCHO-SOCIALE**

Comme nous avons pu le constater précédemment, le concept de développement de l'identité ne fait pas l'unanimité. Si pour Lessard (1986), Dubar (1995) ainsi que pour Maheu et Robitaille (1990) le développement de l'identité passe par la socialisation, elle-même représentant différents stades de développement sociaux, pour d'autres comme Tardif (1993) ainsi que Baillauquès et Breuse (1993), le développement de l'identité passe plutôt par le développement psychologique de l'individu.

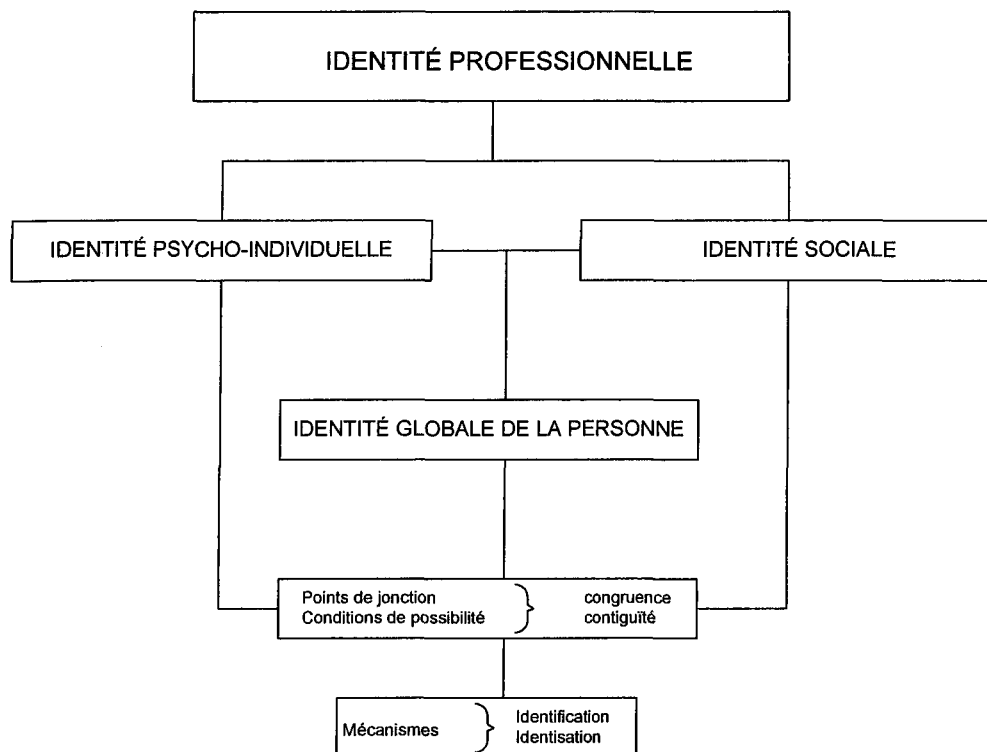
Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier (1997) offrent « les premiers moments de théorisation d'un modèle en voie d'élaboration, de construction de l'identité professionnelle chez les maîtres en formation » (p.280). Ainsi, dans leur étude, les deux concepts sont réunis pour définir « l'identité globale », faisant référence à deux mécanismes ou processus, soit, « l'identisation » et « l'identification ».

L'identisation étant en lien avec la propension de l'individu à se singulariser, à se distinguer des autres, en tant qu'individu unique alors que l'identification fait, quant à elle, référence au sentiment d'appartenance de l'individu à une diversité de communautés et à son sentiment d'appartenance à ces communautés. Voici leur thèse;

Si l'identisation à la profession est un processus important dans la construction d'une identité professionnelle, il en est de même, selon nous, pour le processus d'identisation, puisque une identité professionnelle forte, et c'est là notre thèse, ne peut se développer sans lien avec l'identité psycho-individuelle

de la personne, et plus largement avec son identité globale, (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier 1997, p.284).

Chaque personne étant différente, ces deux mécanismes sont « inextricablement liés » mais l'un ne va pas sans l'autre comme nous pouvons le voir dans la figure 10;



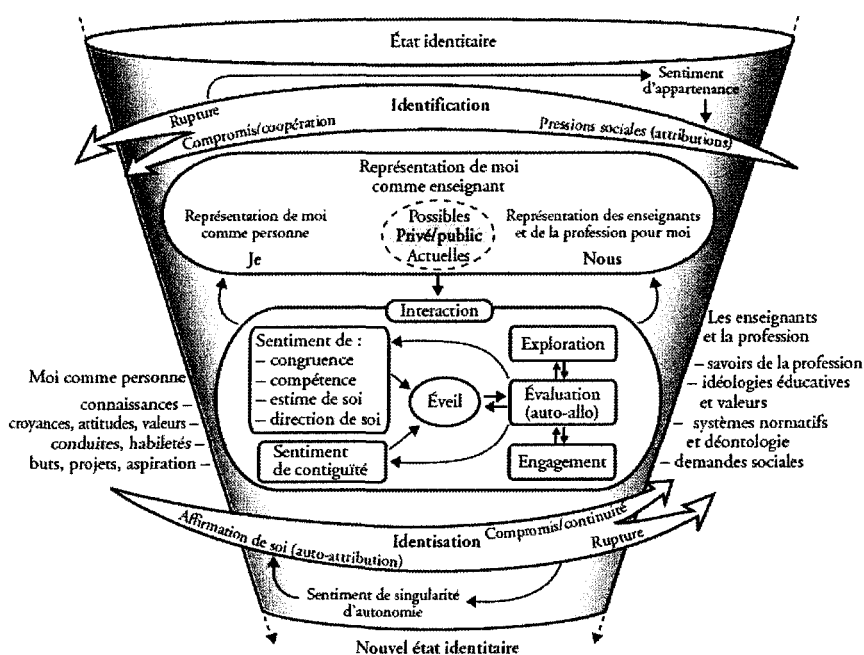
**Figure 10**

Le développement de l'identité professionnelle selon Gohier, Anadón, Bouchard et Chevrier (1997)

En examinant la figure 11, nous constatons qu'en fait, leur point de vue, aussi nouveau soit-il, ne fait que tenir compte des deux paradigmes déjà étudiés. L'identité globale est l'identité que chaque individu développe socialement et psychologiquement. La frontière entre les deux concepts étant différente pour chacun, « puisqu'il n'y a bien sûr pas de part divise et sécable chez la personne où seraient départagés, de manière ra-



dicale, son être social et son être psycho-individuel » (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier 1997, p.282). Bien qu'intéressant, ce nouveau modèle de la construction identitaire n'en était alors qu'à son premier souffle. Il a fallu attendre en 2001 pour avoir un modèle beaucoup plus complet de l'identité globale. Le voici représenté à la figure 11 ;



**Figure 11**

Le processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant selon Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001)

Ainsi, Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) définissent

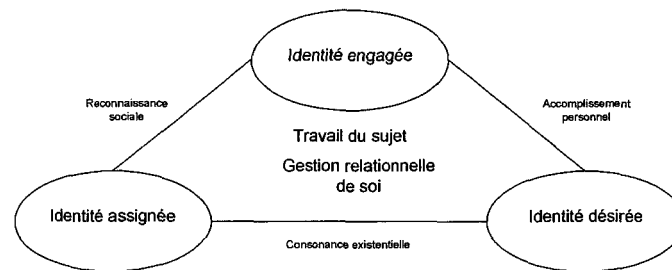
l'identité professionnelle de l'enseignant comme;

un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, généré par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et soutenu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruen-

ce, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière (p.8).

Il s'agit ici d'un amalgame des deux concepts précédemment étudiés. Le travail de ces chercheurs a d'ailleurs ouvert la voie à d'autres. En outre, le lien est aussi très facile à faire entre celui-ci et ce que le MEQ (2001) appelle la professionnalité qui exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession et le « *professionnisme* » qui fait surtout référence à la revendication d'un statut social (p.17, 18).

Beckers (2007) reprend le modèle de Bajoit (2006), dans la figure 12, amène aussi un modèle intéressant du processus « d'individuation », c'est-à-dire « la manière dont l'être humain se construit »



**Figure 12**

La gestion des tensions existentielles par Bajoit (2006) dans Beckers (2007)

Dans ce modèle, le parallèle est très facile à faire entre le modèle de Gohier et al. (1997) vu précédemment. Pour lui aussi l'identité se développe entre ce qu'il appelle la reconnaissance sociale (l'identification) et l'accomplissement personnel (l'identisation).

Ainsi, selon lui, « le travail de construction identitaire que mène constamment l'individu, cherche à atteindre trois buts au prix d'un certain nombre de conciliations entre les trois sphères constitutives de son identité ». Ces trois sphères consistent en un accomplissement personnel en cherchant à concilier son identité engagée et son identité désirée, en une reconnaissance sociale en cherchant à concilier son identité engagée et son identité assignée et en une consonance existentielle en cherchant à concilier identité assignée et identité désirée (Bajoit (2006) dans Beckers (2007), p.153).

## **2.5 CHOIX D'UN ANGLE D'ÉTUDE**

Comme nous avons pu le constater dans les sections précédentes, plusieurs approches s'offrent à nous quand vient le temps d'analyser les différents processus menant au développement identitaire. Cependant, pour répondre à notre question de recherche nous devons prendre position.

Ainsi, comme le supposent les thèses de Zeichner et Gore (1990), de Nault (1993) et de Riopel (2006), nous croyons que le processus d'insertion professionnelle dans lequel apparaît le développement de l'identité découle d'un long processus ayant commencé parfois très longtemps avant le début de la formation initiale.

Nous pensons aussi que l'insertion dans le monde de l'enseignement en formation professionnelle s'approche beaucoup de l'insertion socioprofessionnelle. Nous supposons que les théories avancées par Laflamme (1993), Trottier, Laforce et Cloutier (1997) ainsi que celle de Fournier et Bourassa (2004) ne doivent pas être écartées. L'insertion professionnelle est une suite plus ou moins longue d'étapes ayant commencé

avant la formation initiale et menant au sentiment d'appartenance au métier ou à la profession pratiquées.

De plus, en considérant que l'identité professionnelle est autant de l'ordre du domaine social que de celui psychologique, nous endossons la théorie de l'identité globale de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1999,2001). Nous devons, cependant, aussi tenir compte de l'insertion particulière des enseignants de la formation professionnelle, car, cela mène inévitablement à une zone grise en ce qui concerne leur identité. Voilà d'ailleurs la finalité de la présente étude.

## **2.6 PARTICULARITÉS DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE EN FORMATION PROFESSIONNELLE**

### **2.6.1 ENTRÉE DANS LA PROFESSION ET SES RAISONS**

À partir du schéma de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) et en prenant en considération le fait qu'à leur arrivée en enseignement ils n'ont pas la même identité (figure 13), il nous semble justifié de se demander si le contexte différent dans lequel les enseignants du secteur professionnel arrivent dans le processus de développement identitaire leur permettra d'atteindre le résultat attendu, c'est-à-dire de construire une identité professionnelle enseignante.

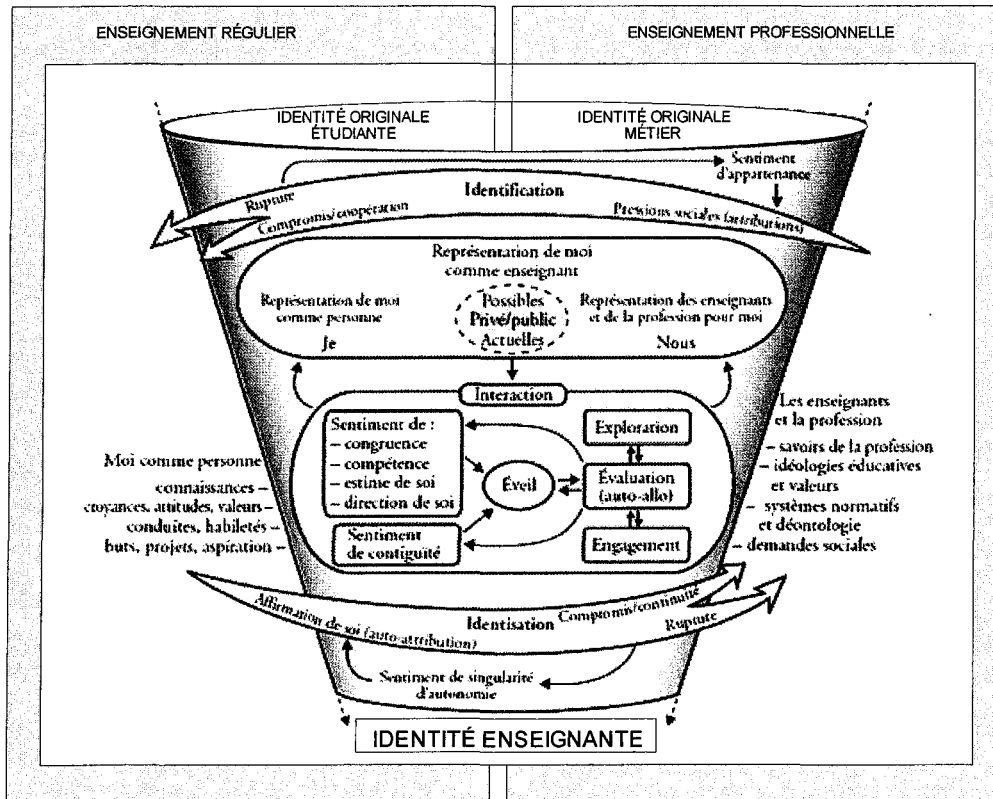


Figure 13

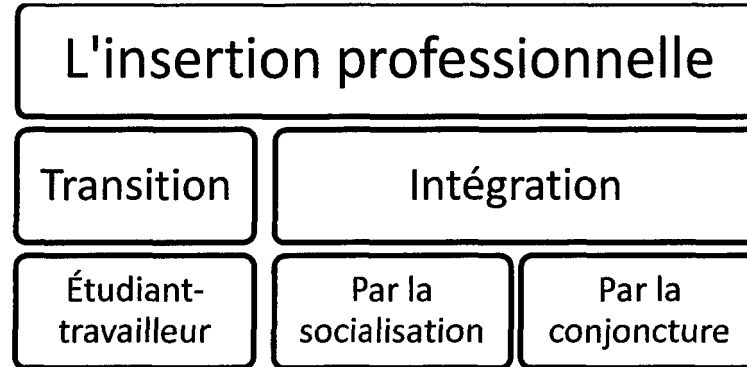
Adaptation du processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001)

Comme nous venons de le voir, la différence qu'on retrouve en ce qui concerne les nouveaux enseignants de la formation professionnelle découle surtout du fait qu'ils aient déjà développé une identité de métier lorsque vient le temps de développer celle d'enseignant. Il en va de même pour leur période d'insertion. En effet, pour la plupart, lorsqu'ils amorcent leur processus de professionnalisation en vue de devenir enseignants, ils ont déjà vécu un processus d'intégration socioprofessionnelle. En outre, chacun d'eux a des raisons particulières pour intégrer le monde de l'enseignement. Pourtant, comme nous le verrons sous peu, mis à part quelques chercheurs, dont Dalemont et Algrin (2006) qui ont travaillé sur la dualité identitaire ou l'identité multiple et la période

transitoire mentionnée par Balleux (2006b), il y a, à notre connaissance, bien peu de chercheurs à s'être spécifiquement attardés sur cette différence.

L'un d'eux, Boucher (2004), reprend certains concepts de Laflamme (1993b) et de Trottier (2000) pour les adapter à sa propre étude menée auprès d'enseignants de la formation professionnelle. Attardons-nous un moment sur ces concepts.

Tout d'abord, il appert que pour Laflamme (1993b), la période de transition professionnelle « se caractérise principalement par sa position dans l'ensemble du champ de l'insertion professionnelle ». Elle est un moment où selon ses propres termes, « il y a rupture dans les conditions de vie de l'acteur ». Dans ce sens, il fait remarquer que « pour les jeunes, c'est une période de structuration-restructuration puisqu'ils quittent un milieu (école) où les rapports sociaux sont structurés pour entrer dans un autre (le marché de l'emploi) dont les rapports sociaux sont organisés d'une manière différente et reposent sur des fondements différents » (p.100). Si pour lui la période transitoire se situe entre deux statuts (étudiant, travailleur), la période suivante, dite d'intégration, débute et se termine dans l'entreprise, voire dans le milieu de travail. Il s'agit là, en quelque sorte, d'une période d'adaptation qu'il divise en deux volets complémentaires. Ainsi, l'intégration par la socialisation aussi appelée intégration organisationnelle est souvent définie comme la période nécessaire à l'adaptation à un nouveau contexte (p.109) et l'intégration selon la conjoncture s'intéresse, quant à elle, particulièrement aux conditions dans lesquelles les postes de travail et les exigences techniques et sociales de ces postes sont définis (p.111).



**Figure 14**

L'insertion professionnelle selon Laflamme (1993)

Comme nous pouvons le constater dans la figure 14, si Laflamme (1993) s'est attardé sur les différentes étapes constituant la période de l'insertion, Trottier (2000) traite surtout des différentes stratégies pouvant mener à la réussite de cette insertion. En effet, comme il le mentionne,

On ne peut plus penser que les diplômés élaborent leurs stratégies uniquement selon une logique linéaire [...]. On ne peut pas présumer que tous les diplômés aient un projet de carrière ou d'insertion clairement défini au départ, les stratégies ne peuvent être considérées uniquement comme des plans ou des projets élaborés de façon consciente, réfléchie, délibérée [...] (p.264).

Dans cette optique, Trottier (2000) parle de trois types de stratégies. Ainsi, pour lui il y a les stratégies émergentes qui sont planifiées et qui suivent un parcours linéaire, il y a les stratégies d'adaptation qui s'ajustent continuellement pour s'adapter à un environnement qui change et aux autres acteurs en présence ainsi que les stratégies opportunistes qui proviennent d'occasions à saisir en cours de processus et qui n'avaient pas été envisagées (p.264).

Boucher (2004) s'est appuyé sur ces différentes thèses dans le cadre de sa recherche portant sur la formation professionnelle. Ses résultats sont d'ailleurs très révélateurs. En examinant le tableau 10, tiré de son étude, nous pouvons tout d'abord nous rendre compte que les enseignants en formation professionnelle de son étude sont presque également divisés entre les différentes stratégies mises de l'avant par Trottier (2000).

**Tableau 10**

Statut actuel des sujets de l'étude en lien avec leurs stratégies d'insertion professionnelle

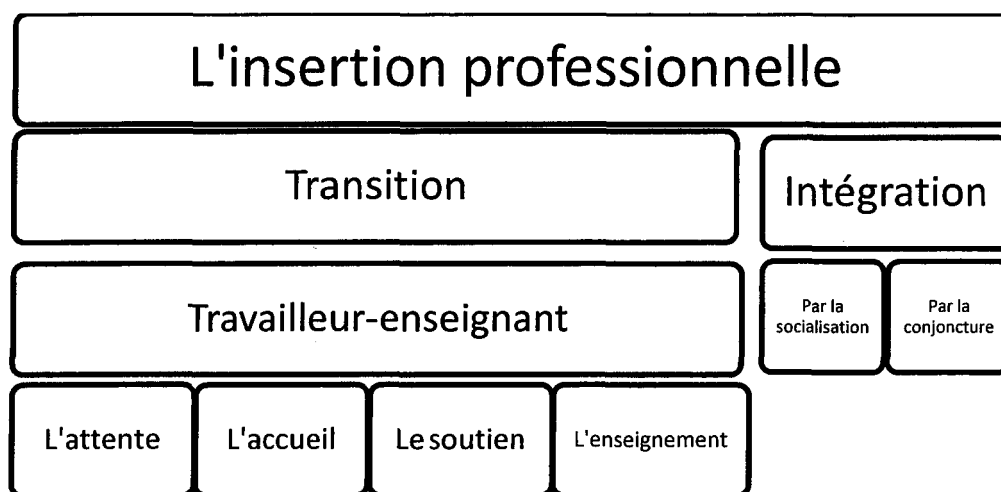
Stratégie	Sujet	Statut actuel
Émergente	Sylvie	Précaire
	Caroline	Précaire en voie de réorientation
Adaptation	Brigitte	Permanente
	Jacynthe	Permanente
Opportuniste	Jonathan	Permanente
	Guy	Permanente
	Denise	Temps partiel par choix

Boucher (2004, Tableau 6, p.85)

Il peut d'ailleurs paraître ironique de constater que les deux personnes ayant planifié devenir enseignantes sont les seules à ne pas avoir réussi à obtenir une permanence, cependant, cela ne fait que confirmer, comme l'a précisé Boucher (2004) lui-même, que la stratégie émergente et la volonté d'œuvrer dans le milieu de l'enseignement ne suffit pas pour obtenir un poste permanent. Il en résulte, que selon lui et les enseignants ayant participé à son étude, « qu'au-delà de l'intérêt et du désir de l'individu à pratiquer le métier d'enseignant en formation professionnelle, l'environnement de travail influencera le parcours et les possibilités de s'insérer ou non » (p.86). Il prendra ainsi en considération la période de transition professionnelle.



Cette étude a l'avantage de tenir compte de la différence en formation professionnelle, soit, du fait que la plupart des nouveaux enseignants ne suivent pas de formation initiale avant d'entrer en fonction. À la différence de Laflamme (1993), la période de transition est remplacée par celle représentée à la figure 15 comportant 4 étapes.



**Figure 15**

L'insertion professionnelle, adaptation du modèle de Boucher (2004)

Ainsi, pour Boucher (2004) la période d'attente est le temps écoulé entre l'envoi du curriculum vitae ou l'approche faite par l'employeur et la signature du premier contrat. Cette période est très différente d'un enseignant à un autre. La période d'accueil est, quant à elle, celle du premier contact formel de l'enseignant débutant avec les membres d'une école. Aussi, le soutien à l'enseignement fait état des différents groupes d'acteurs des établissements scolaires dans lesquels les sujets de sa recherche se sont insérés ou ont joué des rôles de différentes natures. Finalement, celle de l'enseignement se compose de tout ce qui est en lien avec l'acte d'enseigner, il ne faut cependant pas

perdre de vue qu'à leur arrivée dans le métier, les nouveaux enseignants n'ont pour la plupart, aucune notion pédagogique (Nault, 1993 dans Boucher 2004).

Comme nous l'avons expliqué plus tôt, c'est cette période d'insertion professionnelle qui est à la base du processus de professionnalisation. Ce processus, à l'intérieur duquel, nous retrouvons le développement de l'identité professionnelle. Cependant, comme nous venons de le constater, cette période d'insertion en formation professionnelle est bien différente de celle du général.

### **2.6.2 IDENTITÉ D'ORIGINE DIFFÉRENTE**

Pour Trottier, Laforce et Cloutier (1997), « c'est au moment de la confrontation avec le marché du travail, lorsque ses compétences lui sont reconnues, qu'un statut lui est conféré, que les possibilités de carrière se précisent, bref que l'identité professionnelle de l'individu se retrouvera confirmée par le jugement des autres » (p.99).

Cependant, ils prennent soin de préciser que même si cette identité est confirmée à l'entrée dans le monde du travail, son processus de développement est amorcé bien avant, au cours des études (p.108). Dans ce sens, ils se rapprochent de Vonk (1988) qui affirme, lui aussi, que le processus de professionnalisation débute avec la formation initiale.

Fournier et Bourassa (2000) insistent, quant à eux, sur la stabilité. En effet, étant donné qu'il a été démontré que l'identité se confirmait avec l'arrivée dans un emploi « rémunéré » stable, la période d'instabilité entre les études et l'atteinte de cette stabilité est qualifiée de « non-lieu identitaire » (p.17). Laflamme (1993a) insiste, quant à lui, sur le fait que l'instabilité liée à l'emploi peut nuire au développement d'une culture

d'entreprise qui aura comme conséquence de rendre difficile le sentiment d'appartenance lié à l'emploi, donc, mènera à des difficultés à s'identifier au poste occupé (p.112). On peut penser que si un individu a passé plusieurs années à travailler dans un domaine précis, il aura développé cette stabilité et ce sentiment d'appartenance lié à son emploi.

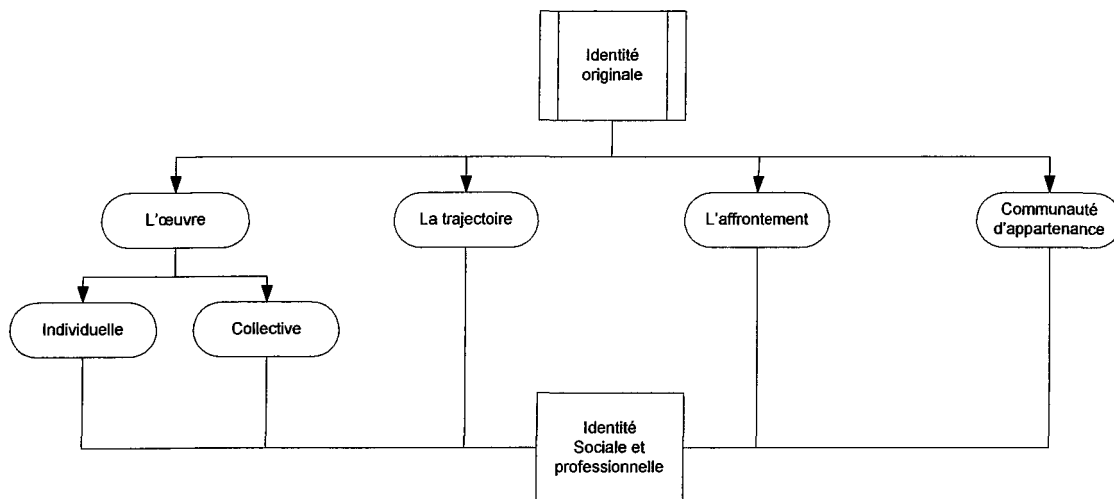
Ainsi, la particularité de l'insertion des enseignants de la formation professionnelle réside dans le fait qu'ils auront probablement à transformer leur identité déjà développée dans un autre champ de compétence. En effet, ce n'est qu'à la suite de leur insertion sur le marché du travail qu'ils auront à commencer leur processus d'insertion dans le monde de l'éducation. Comme nous l'avons d'ailleurs spécifié précédemment, Boucher (2004) a divisé en quatre périodes distinctes la période de transition entre la pratique du métier original et l'entrée dans le monde de l'enseignement, l'attente, l'accueil, le soutien à l'enseignement et l'enseignement.

Aussi, si certains auteurs parlent de développer une identité nouvelle et d'autres parlent de transformation identitaire, Dalemont et Algrin (2006) se questionnent quant à savoir si les enseignants ou les formateurs dans le champ de la formation continue peuvent avoir plus d'une identité à la fois. Balleux (2006b) parle quant à lui d'identité à deux visages, le moment où, « ils ne sont plus tout à fait travailleurs dans leur métier mais pas encore tout à fait enseignants dans un centre de formation » (p.33).

Comme Trottier, Laforce et Cloutier (1997), Laflamme (1993) ainsi que Fournier et Bourassa (2000), Dalemont et Algrin (2006) et Balleux (2006b) mettent l'accent sur la stabilité professionnelle comme gage de succès du sentiment d'appartenance à une

communauté. En effet, pour eux « la stabilité professionnelle était un gage de réussite, il s'agissait, selon la classe sociale d'appartenance, soit de faire carrière, soit d'accomplir son devoir en exerçant le métier dont on tirait quelque fierté ». Ainsi, pour eux, « l'identité sociale et professionnelle est le résultat d'un réseau de relations sociales et professionnelles », par le fait même, il « se construit avant tout au travail » (Dalemont et Algrin 2006, p.2).

Fait intéressant, pour eux, l'identité peut se développer par rapport à quatre facteurs distincts clairement identifiés dans la figure 16.



**Figure 16**

Les facteurs de développement de l'identité, adaptation de l'idée de Dalemont et Algrin (2006)

Ainsi, selon eux, l'identité se développe; selon l'appartenance à une communauté et quand les formateurs ou les enseignants doivent adhérer à des valeurs communes, et ce, toujours selon « l'œuvre individuelle ou collective »; s'ils s'associent à « un chantier, un programme de réorganisation ou de formation », à une trajectoire, selon le par-

cours professionnel qu'ils effectuent ou finalement par l'affrontement lorsqu'ils adhèrent à une « action collective, luttes sociales, affrontements de logiques différentes » (Dalemont et Algrin 2006, p.2).

Toujours selon eux, contrairement aux enseignants du régulier, même si en France le changement social a accentué la démarche de professionnalisation des formateurs<sup>4</sup>, « la formation professionnelle continue reste un secteur où il est d'usage constant d'avoir recours à des contrats à durée déterminée, ce qui inscrit le métier de formateur dans la mobilité, voire la précarité ». Dans ce sens, « l'identité professionnelle du formateur d'adultes ne peut se construire par rapport à une trajectoire », car cette notion implique que la carrière soit linéaire. Dans ce contexte de précarité, leur identité se développera donc souvent en fonction de « l'œuvre », soit leur programme de formation ou par la « communauté d'appartenance » donc par rapport « à ses pairs, à une culture, ou à des valeurs communes ». Ainsi,

[...] confronté à la multiplicité de ses missions, (transmission de savoir / appropriation de ce savoir pour changer, accompagnement / guidage et contrôle social), le formateur dans le champ de la formation continue et de l'insertion, est conduit à s'identifier à des images multiples, à jouer de plusieurs figures, postures, à élaborer des stratégies, de nouvelles dynamiques identitaires (Dalemont et Algrin 2006, p.3)

Donc, si la construction de « l'identité s'entend ici pour autrui et pour soi, mais elle est d'abord attribuée par les autres [...] » (Dubar, 2002, dans Dalemont et Algrin, 2006), les formateurs d'adultes reçoivent, quant à eux, la reconnaissance de leurs pairs en fonction de leur statut, lui-même définit par les conventions collectives, la définition de compétences spécifiques, la mise en place de formations de formateurs, etc.

---

<sup>4</sup> En France le terme formateur est en outre utilisé pour désigner les enseignants en formation professionnelle.

Cependant, le contexte particulier dans lequel ils évoluent a mené à plusieurs irritants au niveau du développement de leur identité, accentuant par le fait même, l'idée de Dubar (2002) lorsqu'il affirme que « construire une identité professionnelle (élément des identités personnelles), c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître » (Dubar 2002, p.136 dans Dalemont et Algrin, 2006).

Aussi, pour Dalemont et Algrin (2006), « il n'y a pas d'identité unique, mais des formes d'identités multiples, composées, instables, bricolées » (p.4). Ils citent d'ailleurs, dans ce sens, Dubar, (2002) lorsqu'il affirme que « plus le sujet est en mesure de « jouer » des personnages différents, de s'ouvrir à tous les métissages, plus il a de chances de se faire reconnaître durablement dans toutes les sphères de son existence » (p.4).

En somme, pour Dalmont et Algrin (2006),

[...] l'identité professionnelle du formateur résultant d'une tension entre identité psychique et identité sociale peut s'envisager comme le jeu de deux figures, faisant appel, à deux visions du monde, qui seraient investies par des postures issues à la fois de l'implication institutionnelle et à la fois de l'implication libidinale du sujet. C'est ici l'articulation proposée par la psychologie sociale, entre identité psychique et identité sociale (p.5).

Ils concluent en affirmant que,

[...] le formateur, habile manœuvrier capable de développer ruses et habiletés, de jouer de plusieurs postures, sait que son identité est fragile, toujours incertaine, plurielle. Le processus identitaire, pour la majorité de ces professionnels, est bien compris comme un travail sur soi toujours inachevé (p.5).

Nous avançons ici l'hypothèse que les nouveaux enseignants ayant préalablement développé une identité de métier ou de profession puissent développer une nouvelle identité enseignante tout en conservant aussi leur identité d'origine.

## 2.7 IDENTITÉ FACE À LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Nous voici venu à définir l'enseignant professionnel. En effet, nous ne pouvons répondre à la question de cette étude sans d'abord se poser la question, qu'est-ce qu'un enseignant professionnel ? Comment devient-on un enseignant? Voilà des questions auxquelles nous allons dans ce qui suit tenter de répondre. En effet, pour être en mesure de répondre à notre principale question de recherche, il va de soi que nous devons préalablement définir « l'identité enseignante ».

Pour Gohier, Anadón, et Chevrier (2008) l'enseignant est;

[...] un professionnel autonome, devant effectuer des choix pédagogiques et éthiques dans le cadre d'une éducation axée davantage sur l'apprentissage que sur la transmission de savoirs. Ni technicien, ni simple exécutant, sa fonction requiert un investissement intellectuel et relationnel dont il doit prendre conscience et qui se manifeste dans la continuité et la réaffirmation de son engagement (p.814).

C'est d'ailleurs en suivant cette logique, comme nous l'avons vu plus tôt, que le MEQ (2001) en est venu, à publier le référentiel des compétences. Ce même référentiel qui exigent des enseignants qu'ils se développent autant du point de vue des fondements, de l'acte d'enseigner, des contextes social et scolaire que dans son identité.

Aussi, dans ces contextes, la société en général attend toujours plus de la part des enseignants. Paquay (1994) le confirme en affirmant que;

[...] dans le cadre des réformes nécessaires du système éducatif, on attend des enseignants qu'ils donnent du sens aux apprentissages, qu'ils forment leurs élèves à la gestion des conflits et à la citoyenneté, qu'ils différencient leurs démarches en fonction des élèves, qu'ils pratiquent dès lors une évaluation formative centrée sur les socles de compétences, qu'ils appliquent les principaux didactiques de nouveaux programmes, et ainsi de suite (p.7)

En fait, nous croyons que beaucoup de ce qui est demandé aux enseignants ne s'apprend pas pendant la formation initiale. En effet, on peut toujours apprendre à concevoir une leçon, à planifier ou à organiser, etc., mais on ne peut apprendre à coopérer, à s'engager dans une démarche de formation ou à agir de façon éthique. Cela demande, comme le spécifiaient Gohier, Anadón, et Chevrier (2008), « un investissement intellectuel et relationnel dont il doit prendre conscience et qui se manifeste dans la continuité et la réaffirmation de son engagement » (p.814).

Voilà pourquoi, comme il est spécifié par Cattonar (2008), « l'entrée dans le métier et les multiples découvertes qu'elles impliquent doivent être l'occasion d'un important travail identitaire ». En effet, pour être en mesure de pratiquer convenablement sa profession le nouvel enseignant devra réviser son identité (p.98). Voilà, ce qui devrait être l'objectif ultime de tout nouvel enseignant « Devenir un professionnel de l'enseignement ». Mais comment?

Il appert que pour Boutin (1999),

[...] le concept d'identité professionnelle de l'enseignant recouvre en bonne partie le développement du soi personnel et professionnel. Cette identité résulte d'une formation à la profession qui inclut, pour reprendre les mots de Ferry (1979, p.13), « toutes les acquisitions qui permettent de se récupérer et d'agir dans l'exercice du métier d'enseignant ».

Gohier, Anadón, et Chevrier (2008) sont beaucoup plus précis dans leur définition lorsqu'ils affirment que;

[...] l'identité professionnelle de l'enseignant consiste en la représentation qu'il élabore de lui-même en tant qu'enseignant et se situe au point d'intersection entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante. Celles-ci portent sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation et de



l'apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs engagés dans l'école comme institution sociale (p.820).

Cette dernière définition est d'ailleurs à la base de notre question de recherche. En effet, nous croyons que pour être en mesure de vérifier si le contexte particulier dans lequel arrivent les nouveaux enseignants de la formation professionnelle qui enseignent un métier réglementé leur permet de développer une identité enseignante, nous devons être en mesure de vérifier s'ils disent être capables de se représenter la profession enseignante et eux-mêmes comme enseignants ainsi que de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

## **CHAPITRE 3**

# **CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

Nous voilà rendus au troisième chapitre du processus de la recherche, celui que Savoie-Zajc et Karsenti (2004) appellent, « le comment ». Dans ce chapitre, l'approche de recherche que nous avons privilégiée pour tenter de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle, sera présentée et justifiée.

Pour comprendre la représentation qu'ils ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant et quelles sont les démarches individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager nous pensons que nous n'avons d'autre choix que de donner la parole aux enseignants concernés.

En effet, nous croyons que ce n'est qu'avec ces différentes données que nous pourrions répondre à nos questions de recherche. Questions, qui consistent à se demander, en considérant le contexte particulier dans lequel les enseignants qui enseignent un métier réglementé arrivent dans le monde de l'enseignement, quel est le processus dans lequel se développe leur identité professionnelle? De plus, nous aurons à nous demander si ce même processus leur permet de devenir des professionnels de l'enseignement. Nous devons voir de quelle manière ils se représentent la profession enseignante et eux-mêmes comme enseignants et comment ils disent s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Ainsi, dans les prochaines sections du chapitre 3, nous commencerons par définir et justifier le choix de l'approche utilisée. Ainsi, pour ce qui est des données à recueillir, nous présenterons les stratégies privilégiées, sur les outils utilisés ainsi que sur la procédure choisie. Aussi, nous traiterons des sujets humains de cette étude, de la méthode utilisée pour analyser les données recueillies et finalement, nous baliserons les limites de la présente recherche.

### **3.1 APPROCHE DE RECHERCHE UTILISÉE**

Différentes méthodes auraient pu être utilisées pour tenter de répondre à nos questions de recherche. Chaque méthode comportant ses avantages et ses inconvénients, voire ses limites selon l'objet d'étude et la façon de l'aborder, il est facile d'imaginer que chacune d'elles ne donne pas le même résultat. Ainsi, nous avons opté pour une méthode qui nous semblait davantage appropriée pour cette recherche ayant comme objectifs de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle qui enseignent un métier réglementé et d'identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent. Dans ces conditions, Deslauriers et Kérisit (2004) penchent pour l'approche qualitative, car, pour eux, l'étude de la pratique professionnelle semble davantage convenir à ce type d'approche (p.94).

En ce sens, ils précisent que « l'exercice d'une profession peut rarement se pratiquer en suivant un modèle unique [...] ». « L'important ne se mesure pas à la pureté de l'action, mais bien à sa pertinence par rapport aux besoins exprimés par les personnes [...] » (p.96). Nous pensons d'ailleurs que l'unicité du parcours des nouveaux ensei-

gnants de la formation professionnelle se prête bien au commentaire de Deslauriers et Kérisit (2004). Voilà pourquoi, nous pensons que pour atteindre les objectifs de cette recherche nous devons tenir compte du contexte et du processus à l'intérieur desquels évoluent les sujets de cette étude.

Pour Anadón (2006), ce type d'approche peut se synthétiser en trois grandes orientations, la recherche qualitative/interprétative, l'approche critique et les courants postmoderne et poststructurel. Elle considère la recherche qualitative interprétative comme un moyen pour les chercheurs de « comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences ». Aussi, « le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche » (p.15). Nous privilégierons l'approche qualitative interprétative.

Poupart (1981) allait d'ailleurs aussi dans le même sens en traitant de la perspective interactionniste symbolique de George Mead qui constitue un des fondements du mouvement interprétatif ;

[...] le comportement humain ne se comprend et ne s'explique qu'en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leurs actions. Ces significations se développent et se construisent en cours d'action, à travers les interactions qu'ils entretiennent avec les autres et avec le monde extérieur. Ainsi, cela implique que l'individu possède une certaine marge de liberté d'action. On ne peut donc pas étudier les individus comme des objets ou des choses. Dans ce sens, contrairement à ce que prétend Durkheim, il faut procéder selon une méthode permettant d'explorer leur univers de l'intérieur (p.43).

Voilà les principales raisons de donner la parole aux enseignants, et ainsi leur donner l'opportunité de parler des sens et des significations qu'ils donnent à leur propre expérience. Il est bien évidemment impossible de donner, dans le cadre de cette recher-

che, la parole à l'ensemble des enseignants. Nous verrons dans la sous-section 3.2, la manière utilisée pour concevoir notre échantillon.

### **3.2 LES PARTICIPANTS À CETTE ÉTUDE**

Les participants à cette étude sont des enseignants en formation professionnelle. Ils doivent avoir, avant leur carrière d'enseignant, travaillé pendant plusieurs années dans leur domaine initial. Ces deux critères sont incontournables, car les sujets de l'étude doivent être déjà bien enracinés dans la profession enseignante et comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs chercheurs, dont Martineau (2006), définissent la durée de la période d'intégration dans la profession à plus ou moins 5 ans. Le temps requis pour développer une identité forte en liens avec un métier n'étant pas, ici, clairement défini, nous avons décidé de faire cette étude en collaboration avec des enseignants qui œuvrent dans le domaine d'un métier réglementé.

En effet, au Québec, dans tous les métiers réglementés, qu'ils soient sous la juridiction de la Commission de la construction du Québec ou des centres locaux d'emplois, les apprentis doivent travailler pendant plusieurs heures en compagnie d'un spécialiste de métier reconnu. Pendant cette période de mentorat variant entre 2000 et 10000 heures, ils sont considérés comme étant en période d'apprentissage. Ce n'est qu'une fois cette période terminée qu'ils sont invités à passer un examen de qualification. Tout cela, avant d'être reconnus, eux aussi, comme des spécialistes du métier. Ce processus étant particulièrement long et ardu, nous croyons que le fait de faire participer uniquement des enseignants ayant déjà passés par ce processus augmente nos chances d'avoir des candi-

datés ayant commencé à enseigner avec une identité professionnelle fortement liée à leur métier d'origine.

En outre, plusieurs enseignants, surtout ceux qui enseignent dans des métiers techniques, n'ont pas le même cheminement. Ainsi, plusieurs enseignants en électricité ou en arpentage et topographie, pour ne nommer que ceux-là ne passent pas par un tel système de mentorat mais font plutôt partie d'un ordre professionnel tel l'Ordre des ingénieurs du Québec ou l'Ordre des arpenteurs-géomètres du Québec. Ces enseignants ont aussi reçu une invitation à participer, car nous croyons que le fait d'appartenir à un ordre professionnel est aussi un critère qui nous permet de penser que leur identité originale était fortement développée à leur arrivée en enseignement.

Aussi, un des critères de rigueur le plus important en recherche qualitative est de recueillir des données tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas saturation. Il nous semble cependant difficile de définir à l'avance le nombre exact de participants nécessaires pour atteindre ce point. Nous pensons qu'il est réaliste de commencer notre collecte de données avec une dizaine de participants.

### **3.2.1 CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLION**

Dans un souci de diversification des points de vue, nous espérons faire participer à cette étude des enseignants provenant d'au moins deux centres différents de formation professionnelle. Aussi, pour des raisons pratiques, nous avons décidé d'envoyer des invitations dans les trois commissions scolaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui ont un programme en lien avec un de ces métiers. En outre, il s'agit ici des commissions scolaires, de la Jonquière, des Rives-du-Saguenay et du Pays-des-Bleuets. Les mé-

sibilité de 67 enseignants répartis dans 11 métiers différents. Malheureusement, à la suite de l'envoi de ces quelque 67 invitations, nous n'avons reçu que 8 réponses positives dont 7 provenaient du Centre de formation professionnelle de Jonquière. Il a alors été décidé de travailler avec les volontaires disponibles et de procéder ultérieurement à un deuxième envoi d'invitations si cela s'avérait nécessaire pour obtenir la saturation lors de l'analyse.

Notre échantillon de départ était ainsi composé de 8 hommes et 0 femmes pour un total de 8 participants. Ces 8 participants provenaient de 2 commissions scolaires différentes et étaient répartis dans 5 métiers différents. Leur âge variait entre 32 ans et 57 ans soit 0 entre 20 et 29 ans, 2 entre 30 et 39 ans, 3 entre 40 et 49 ans, 3 entre 50 et 59 ans et 0 de plus de 60 ans. Leurs années d'expérience dans leur métier d'origine variaient entre 4 et 25 années et leurs années d'expérience en enseignement entre 7 et 19 années. Aussi, aucun n'était à taux horaire, 3 avaient un contrat à temps partiel de 100% et 5 étaient permanents.

### 3.2.2 L'ÉCHANTILLON

**Tableau 11**

Notre échantillon

Répondants	Sexe		Provenance	Métier	Groupe d'âge	Années d'expériences		Statut
	M	F				Métier	Enseignement	
1	X		CFPJ	Électricien	30-39	0-5	7	Pr(100%)
2	X		CFPJ	Menuisier	40-49	21+	8	Pr(100%)
3	X		CFPJ	Tuyauteur	40-49	11-15	17	P
4	X		CFPJ	Tuyauteur	30-39	6-10	13	P
5	X		CFPJ	Menuisier	50-59	21+	12	Pr(100%)
6	X		CFPJ	Électricien	50-59	21+	15	P
7	X		CFPJ	Arpenteur	40-49	0-5	19	P
8	X		CFPMM	Ferblantier	50-59	21+	11	P

### 3.3 STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES

Nous traiterons, ici, de la stratégie que nous avons privilégiée pour recueillir nos données. Comme nous l'avons expliqué au début de ce chapitre, pour être en mesure de saisir les représentations qu'ils ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant et quelles sont les démarches individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager nous avons choisi de donner la parole aux enseignants concernés. Pour ce faire, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée.



### 3.3.1 INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Plusieurs méthodes de collecte de données sont utilisées par les différents chercheurs utilisant l'approche qualitative. C'est en les prenant en considération que nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche, de procéder à des entrevues semi-dirigées. En effet, le principal objectif de cette recherche étant de tenter de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle et identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent, nous aurons besoin que les participants nous racontent leur histoire, leur expérience personnelle, et ce, selon leur propre point de vue. Nous pensons que pour y arriver, l'entrevue semi-dirigée est tout indiquée.

En effet, ce type d'entrevue est constitué de questions d'ordre général qui tentent, par des pistes de réflexion, d'amener l'entrevue vers des éléments plus pointus nous donnant un accès direct au vécu du participant. Pour y arriver, nous aurons cependant à établir un canevas d'entrevue. Ce canevas sera divisé en 4 thèmes bien précis émergeant du cadre théorique de cette recherche, soit l'identité d'origine, la période d'insertion en enseignement, la formation initiale à l'enseignement et finalement l'identité enseignante. Nous avons choisi de traiter ces 4 thèmes dans cet ordre, car nous croyons que cela représente bien les étapes par lesquelles nos participants sont entrés dans la profession. Tout cela est d'ailleurs représenté dans la figure 25 que nous retrouvons à la fin du chapitre 4 de cette étude.

### **3.3.2 CANEVAS D'ENTREVUE**

Le canevas d'entrevue, présenté à l'annexe 1, a été élaboré en considérant les différents thèmes pivots qui émergent du cadre conceptuel de cette étude. Ce canevas a été conçu dans le but de nous aider lors des entrevues à guider les participants, pour qu'ils en viennent à nous raconter leur expérience personnelle en lien avec le thème de cette recherche et de nous permettre de saisir les représentations véhiculées dans leurs discours. Tout cela dans le but de recueillir des données pertinentes qui pourront nous permettre d'atteindre nos objectifs de recherche.

## **3.4 ANALYSE DES DONNÉES**

Il va sans dire que dans le cadre d'une recherche qualitative, la réussite de l'étape de l'analyse de données est essentielle à l'atteinte de sa finalité. Nous avons à nous positionner sur la méthode que nous allons prendre pour traiter les données recueillies lors de nos entrevues.

### **3.4.1 MÉTHODE D'ANALYSE CHOISIE**

Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs écrit sur les différentes méthodes pouvant être utilisées pour interpréter ce type de données qualitatives. Il en ressort principalement deux points de vue.

Le premier est décrit par Mukamurera (1998) comme étant « une conception linéaire et séquentielle de l'analyse de données » Aussi, Mukamurera (1998) reprend le concept de Bardin (1986), Urug (1974), l'Écuyer (1987), Legault (1989) en affirmant que, « cette méthode d'analyse consiste pour le chercheur à suivre une série d'étapes préétablies » (p.80).

Le deuxième est celui que nous avons utilisé dans le cadre de cette recherche. Si la démarche précédente consistait pour le chercheur à suivre de façon continue une suite logique d'étapes, il en va tout autrement pour celle-ci. Mukamurera (1998) parle de dynamique cyclique et interactive. Avec cette manière de faire,

[...] le chercheur peut alterner un travail de réflexion sur les données déjà collectées et une mise au point de nouvelles stratégies pour en collecter d'autres, souvent de meilleure qualité (Huberman et Miles, 1991 dans Mukamurera, 1998).

L'écuyer (1991) parle de modèle « ouvert » qui,

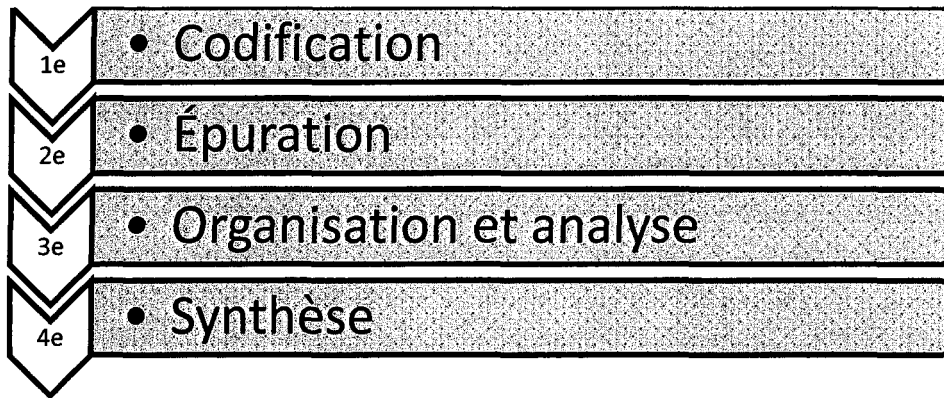
[...] ne force pas le matériel à se conformer à un système déjà en place, mais s'adapte dès le départ ou en cours de route aux particularités et aux nuances du matériel lui-même (p.39).

Boucher (2004) parle, quant à lui, de « l'analyse sommaire du corpus à la suite de chacune des entrevues servant à bonifier le guide d'entrevue et d'un premier tri de l'information » (p.77).

### **3.4.2 PROCÉDURES UTILISÉES**

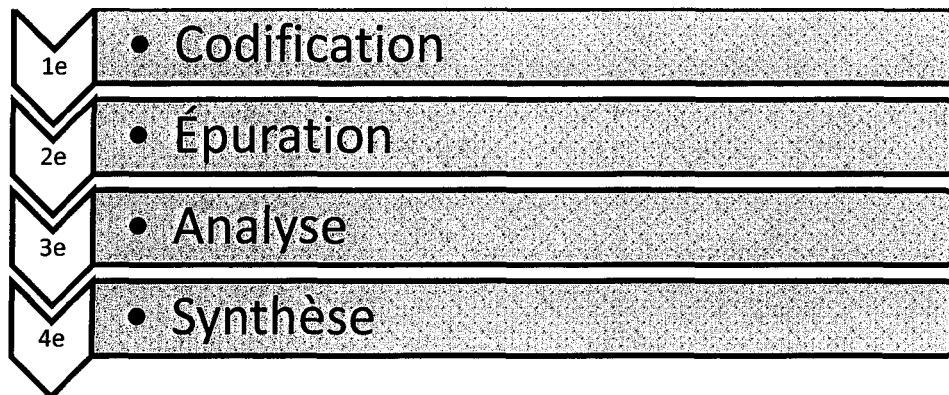
Lors de la collecte des données une énorme quantité de données est accumulée. Il est primordial à ce stade-ci de la recherche de pouvoir ressortir les données pertinentes qui pourront nous aider à répondre à nos questions. Selon Coulombe (2001), « pour cibler les données pertinentes à l'étude, une analyse systématique des informations doit être effectuée », elle cite d'ailleurs Van der Maren (1999) lorsqu'elle affirme que l'analyse doit comporter « plusieurs étapes et vise à respecter les exigences de la rigueur scientifique » (p.88).

Voici d'ailleurs deux figures représentant la démarche d'analyse sommes toutes comparable de (1991) et de Van der Maren (1999).



**Figure 17**

La démarche d'analyse de Deslauriers (1991)



**Figure 18**

La démarche d'analyse de Van der Maren (1999)

### 3.4.3 CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES DE DONNÉES

La première étape, dont Deslauriers (1991) et Van der Maren (1999) font état, consiste à fabriquer à l'aide des entrevues réalisées un code d'analyse. Pour ce faire, nous avons utilisé le modèle de codage mixte et interactif de Mukamurera (1998).

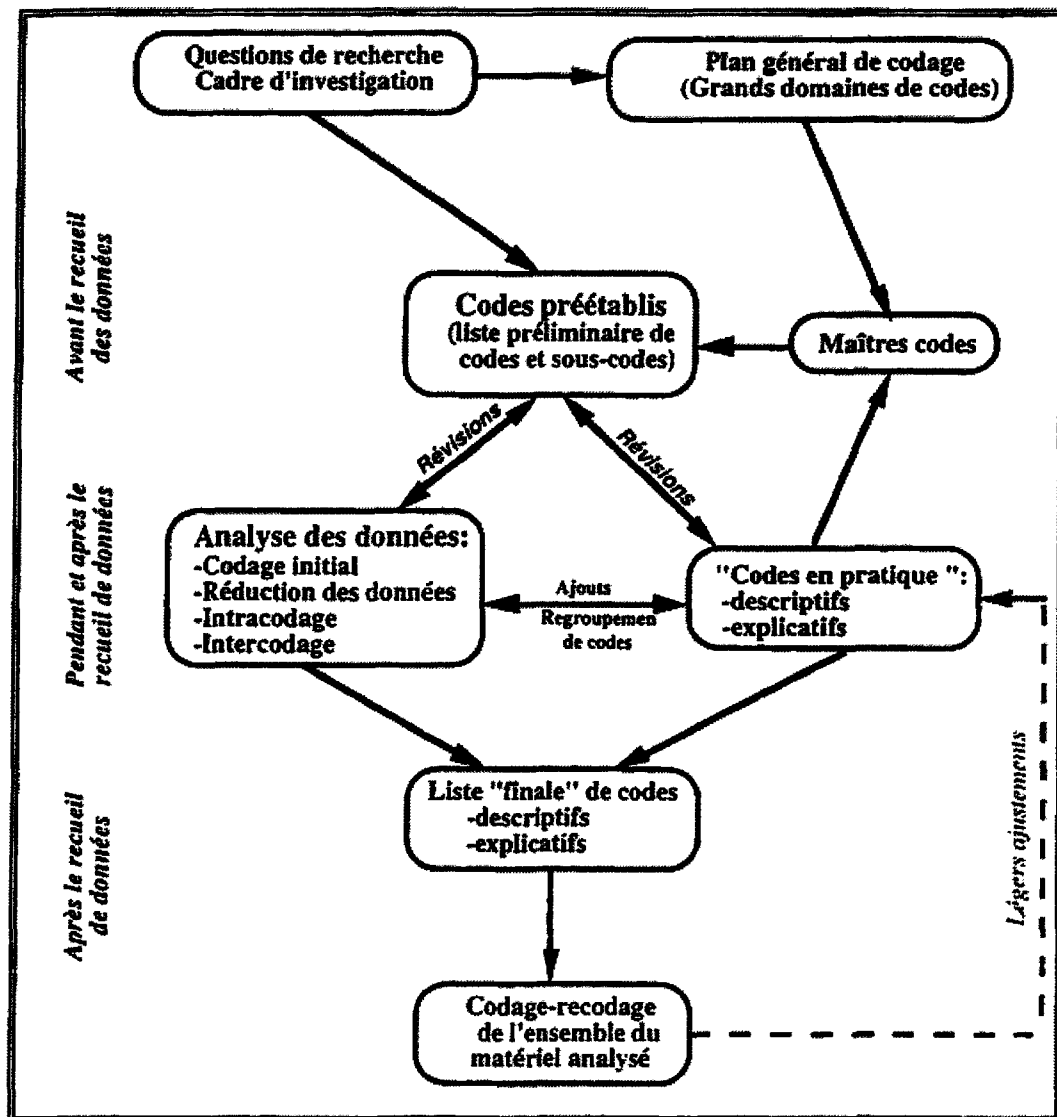


Figure 19

Modèle de codage mixte et interactif de Mukamurera (1998)

C'est à l'aide de ce modèle que nous avons conçu une grille répertoriant les catégories et les sous-catégories de données que nous croyons nécessaires à la réalisation de notre étude. Ainsi, comme nous venons de le voir, pour être en mesure de codifier nos données, nous devons tout d'abord les regrouper sous certaines catégories.

Rappelons nous qu'afin de donner réponse à nos questions, nous nous étions fixé les objectifs suivants;

- comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle qui enseigne un métier réglementé;
- identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent, soit :
  - identifier la représentation qu'ils ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant;
  - identifier les démarches individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager.
- comprendre leur état identitaire

Ainsi, de manière générale, ces objectifs ont orienté la mise en forme des données. C'est à partir de ces objectifs et du modèle mentionné précédemment que nous en sommes venus à identifier des catégories et des sous-catégories. Vous les retrouverez d'ailleurs dans le tableau suivant.

**Tableau 12**

Mise en forme de nos données

Catégories	Sous-catégories
Comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle qui enseignent un métier réglementé	Choix du métier d'origine <ul style="list-style-type: none"> <li>• Raisons du choix</li> <li>• Cheminement</li> </ul> Sentiment d'appartenance au métier d'origine <ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentation personnelle du métier</li> <li>• Identifier les côtés positifs et négatifs du métier</li> </ul> Période d'insertion en enseignement <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexte</li> <li>• Chronologie</li> <li>• Raisons</li> </ul> La formation initiale enseignante <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chronologie</li> <li>• Contexte</li> <li>• Perception</li> </ul>
Identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent.	Identifier la représentation qu'ils ont de la profession enseignante <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avant l'arrivée en enseignement</li> <li>• Après l'arrivée en enseignement</li> </ul> Identifier la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes comme enseignant <ul style="list-style-type: none"> <li>• Du point de vue identitaire</li> <li>• Du point de vue de leurs compétences générales</li> <li>• Du point de vue de leurs compétences techniques</li> <li>• Du point de vue de leurs compétences pédagogiques</li> <li>• Face aux autres dans le milieu               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Coopèrent-ils avec l'équipe école?</li> <li>○ Collaborent-ils avec l'équipe pédagogique?</li> <li>○ Font-ils le lien entre le travail d'équipe et leur identité enseignante?</li> </ul> </li> </ul> Identifier la démarche individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Du point de vue des compétences techniques</li> <li>• Du point de vue des compétences pédagogiques</li> <li>• Font-ils le lien entre l'importance de cette démarche et leur profession?</li> </ul>
Comprendre leur état identitaire	Valider leur état identitaire <ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentation face aux autres dans le métier</li> <li>• Identité du métier d'origine versus identité enseignante</li> </ul>

Ainsi, au regard de ce tableau, nous pouvons nous rendre compte que pour être en mesure d'atteindre notre objectif principal, c'est-à-dire de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle qui enseignent un métier réglementé, nous avons dû faire un portrait de chacun d'eux. En effet, nous avons vu dans le chapitre 2 de cette étude que l'arrivée en enseignement des nouveaux enseignants de la formation professionnelle se fait rarement en suivant l'ordre établi. Nous avons donc validé ce fait. Pour ce faire, nous avons fait une image de leur période d'insertion en commençant par valider leur identité au début du processus et en confirmant, par la suite, l'ordre dans lequel leurs étapes d'insertion se sont déroulées et l'évolution identitaire qu'ils disent avoir vécus pendant ces différentes étapes.

Ensuite, pour être en mesure d'atteindre notre deuxième objectif et ainsi identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent, nous avons questionné les participants sur l'évolution de leur perception de la profession enseignante au cours de ce processus. Pour ce faire, nous les avons bien sûr questionnés sur l'évolution de la représentation qu'ils avaient de la profession enseignante avant et après leur insertion, mais aussi sur la représentation qu'ils ont développée d'eux-mêmes à l'intérieur de la profession, et ce, autant du point de vue de leur identité que de leur compétence. Dans la même optique, nous avons aussi tenté de vérifier si les participants reconnaissaient l'importance de développer leur compétence et de travailler conjointement avec les différents acteurs du milieu pour réussir leur insertion professionnelle et ainsi pouvoir devenir des professionnels de l'enseignement.



Nous les avons finalement questionnés sur leur état identitaire présent, pour pouvoir le comparer avec celui qu'ils disaient avoir au début du processus et ainsi vérifier dans quel mesure leur identité est différente des enseignants du régulier.

#### **3.4.4 ÉPURATION DES DONNÉES**

Cette étape est définie par Deslauriers (1991) et Van der Maren (1999) comme celle d'épuration. Elle consiste à extraire les passages significatifs, c'est-à-dire découper et réduire les données en petites unités comparables. Pour ce faire, nous avons bien entendu, retranscrit les entrevues. Par la suite, en utilisant notre tableau de catégories et sous-catégories de données nous les avons placés côte à côte sous forme de tableau et nous avons fait de l'entrecoup pour aller chercher, dans le cas de chacun des participants, les données pertinentes en lien avec nos sous-catégories.

#### **3.4.5 ANALYSE DE LA QUALITÉ DES DONNÉES**

L'étape de l'analyse consiste, quant à elle, toujours selon Deslauriers (1991) et Van der Maren (1999) à organiser les données et analyser leur qualité en revérifiant les données brutes et le codage.

L'écuyer (1991) parle de « classification finale ». Cette étape où, selon lui,

À partir exclusivement des définitions des catégories et de leurs critères de différenciation, tous les énoncés sont recodifiés. C'est l'étape ultime. Chacun des énoncés, en s'assurant de son sens précis dans le protocole dont il est tiré, est confronté aux définitions et aux critères de différenciation et codifié dans la catégorie qui lui convient le mieux (p.42).

### **3.4.6 SYNTHÈSE**

Finalement, lors de la synthèse nous devrions être en mesure de faire ressortir l'information pertinente pouvant nous aider à répondre à nos questions de recherche.

Pour ce faire, toujours en respectant nos catégories et nos sous-catégories, nous allons placer côte à côte, pour pouvoir comparer, ce que nos participants avaient à nous dire en regard de chacun de nos points d'entrevues.

Nous voilà maintenant, nous l'espérons, en mesure de réaliser le chapitre 4 de cette recherche, soit l'analyse et l'interprétation des résultats.

## **CHAPITRE 4**

### **ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

Dans ce chapitre, nous tenterons, à l'aide des données pertinentes sélectionnées, d'illustrer le cheminement des nouveaux enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années dans leur métier d'origine.

Pour ce faire, nous utiliserons bien entendu les concepts choisis dans notre cadre conceptuel. Ainsi, comme nous pouvons le voir dans la figure 26, présentée à la fin de ce chapitre en fusionnant le schéma du processus de développement identitaire mis de l'avant par Gohier *et al.* (2001) et notre grille répertoriant les données amassées, nous pouvons avoir un aperçu de ce cheminement.

L'analyse et l'interprétation seront présentées en trois parties. La première partie consiste à dresser le portrait de l'identité que les participants avaient lors de leur arrivée en enseignement. Ainsi, dans un premier temps, nous nous attarderons sur les raisons qui les ont poussés à choisir leur métier d'origine, leur cheminement personnel. Dans un deuxième temps, nous essaierons de définir le contexte dans lequel ils sont arrivés en enseignement et les raisons du choix de la carrière d'enseignant. Finalement, dans un troisième temps, nous dresserons les étapes de leur insertion dans la profession d'enseignant. Cela, nous le croyons, nous permettra d'avoir une image juste de leur identité à leur entrée dans le processus.

La deuxième partie du travail est aussi divisée en trois temps. Dans un premier temps, elle consiste à identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels les participants disent s'engager. Ainsi, nous tenterons de déterminer si leur perception de la profession enseignante a évolué lors de leur insertion en comparant ce qu'ils nous ont dit avoir comme représentation avant et après leur insertion dans l'enseignement. Aussi, dans un deuxième temps, nous tenterons à partir de cette perception de voir de quelle manière ils se définissent à l'intérieur de la profession enseignante, et ce, autant au niveau identitaire que des compétences, générales, techniques ou pédagogiques. De plus, nous tenterons de voir comment ils se représentent face aux autres acteurs du système et ainsi, explorer s'ils sont en mesure de faire les liens entre leur identité, l'équipe école et l'équipe pédagogique et l'atteinte de leur plein potentiel professionnel. Dans un troisième temps, nous examinerons s'ils s'engagent dans un processus de formation continue, s'ils en voient l'utilité et s'ils sont, encore une fois, en mesure de faire les liens nécessaires avec leur identité d'enseignant.

La troisième partie consiste, quant à elle, à faire une synthèse des thèmes couverts et des réponses obtenues pour être en mesure dans le chapitre 5 de confirmer l'identité qu'ils disent avoir après plusieurs années d'expérience en enseignement. Nous pourrons ainsi constater s'ils gardent leur identité d'origine, s'ils en développent une nouvelle où si, comme le prétend Balleux (2006b), ils développent une dualité identitaire.

Ainsi, en prenant en compte leur identité originale lors de l'entrée dans le processus, en considérant leur développement identitaire au regard de leurs représentations de la profession enseignante pendant le processus et en identifiant l'identité qu'ils disent

avoir après ce processus, nous pensons être en mesure de tirer des conclusions pouvant nous aider à atteindre nos objectifs et ainsi répondre à nos questions de recherche.

## **4.1 PREMIÈRE PARTIE MÉTIER D'ORIGINE ET INSERTION EN ENSEIGNEMENT**

### **4.1.1 CHOIX ORIGINAL**

Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre de cette étude, les nouveaux enseignants qui arrivent en formation professionnelle ont souvent travaillé pendant plusieurs années dans, ce que nous appelons, leur métier original. Nous pensons à ce stade-ci que pour être en mesure de bien comprendre leur état identitaire première, soit l'identité qu'ils possèdent à leur arrivée dans le processus de construction de l'identité professionnelle d'enseignant que Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) ont modélisé, nous nous devons de leur demander les raisons de ce choix. En effet, comme ils le mentionnent, plusieurs facteurs peuvent influencer le choix d'un métier et nous pensons que le fait de choisir un métier pour une raison plutôt que pour un autre peut orienter le sentiment d'appartenance à ce métier. Par exemple, nous pouvons penser qu'un adolescent choisissant de faire le même métier que son père pour lui faire plaisir ou pour une certaine sécurité d'emploi ne développera pas nécessairement la même identité qu'un autre l'ayant choisi par passion, car quand les choix sociaux et professionnels se font pour satisfaire des exigences externes on peut penser que l'engagement et la relation au travail ne sont pas forts et donc l'identité professionnelle peut être seulement une identité prescrite de l'extérieur.

#### 4.1.1.1 RAISONS DU CHOIX

Il est très intéressant de remarquer que parmi les huit participants, un seul pratiquait le métier qu'il avait originalement choisi. En effet, pour le participant numéro 1, son choix découlait d'un long processus et il est devenu électricien par rêve ou ambition personnelle. En ce sens il dit :

*Bien premièrement, c'est que j'ai goûté à ça assez jeune, en aidant un oncle puis des membres de la famille à se bâtir une maison. Je trouvais que l'électricité c'était un beau métier c'est un métier avant tout propre, donc, pas de mains sales. Je trouvais ça intéressant aussi parce que tu arrives au début du chantier puis tu es le dernier à partir ou un des derniers à partir, ce qui fait que graduellement je me suis intéressé à ça. (1, p.1)<sup>7</sup>*

Aussi, quatre répondants pratiquaient un métier qui n'était pas nécessairement leur premier choix, mais qui leur avait été suggéré. Ainsi, 2, 5, 6 et 7 ont affirmé avoir préalablement pensé faire autre chose avant de se raviser, principalement, suite à l'influence d'une personne extérieure. Voici deux citations illustrant bien cet état de fait :

*Moi j'hésitais vers l'âge de 15 ans, en secondaire 3, j'hésitais entre devenir électricien ou devenir charpentier-menuisier. Mon père qui est menuisier, m'a dit à ce moment-là, si tu veux t'en aller comme menuisier je pense ouvrir une compagnie. Puis il a dit, on travaillera ensemble. Ça a été ma motivation. (2, p.1)*

Dans le même sens, un autre participant dit :

*Moi en fait, mon métier d'origine est technicien dans l'industrie du meuble. C'est par la bande que je suis arrivé en charpenterie-menuiserie. Je n'ai pas une formation initiale en charpenterie, je suis autodidacte. Donc, mes expériences ont fait que j'ai bifurqué vers cela, j'aimais peut-être davantage cela que l'industrie du meuble. Tu sais, mon père était charpentier, je ne me souviens pas ne pas avoir contracté. J'ai fini mon premier sous-sol à 14 ans,*

---

<sup>7</sup> Le chiffre de gauche fait référence au numéro qui identifie le répondant et le chiffre de droite au numéro de la p. du verbatim où se trouve la citation.

*tout seul. C'était mon père qui était supposé le faire et il m'avait dit, j'ai un contrat pour toi tu es capable. (5, p.1)*

Pour un autre participant, le choix a été orienté par les possibilités que le système scolaire lui a proposées. Ainsi, il affirme :

*Dans mon temps, quand tu finissais ton primaire, tu avais trois choix, la formation générale, scientifique et classique. Puis à ce moment-là, ce n'est pas toi qui décidais, tu étais classé selon tes notes. Moi au primaire, je n'étais pas un premier de classe, j'étais dans la moyenne, alors, dans ce temps-là ils te dirigeaient vers le général. Puis ça c'était sans retour, quand tu avais été envoyé dans une catégorie c'était sans appel. Finalement, j'ai choisi ce métier-là parce que dans ma tête à moi c'était le métier à lequel j'avais accès et qui était le plus technique. (6, p.1)*

Un autre s'est vu guider par l'orienteur scolaire :

*En secondaire 5, je ne savais pas trop où me diriger, alors j'ai fait mes sciences pures. J'ai été voir l'orienteur et je lui ai dit que je voulais être prof de math. L'orienteur m'a dit, non il n'y a pas d'ouvrage là-dedans mon homme trouve-toi autre chose. Ça fait que mon père faisait de l'arpentage, je savais un petit peu qu'est-ce que c'était, alors je me suis dit, tient je vais m'en aller là-dedans. (7, p.1)*

Les trois autres participants ont plutôt choisi leur métier en tenant compte d'autres facteurs externes tels que l'argent, le niveau de scolarité le placement ou le désir d'acquérir rapidement leur autonomie financière. Les propos suivants sont illustratifs :

*Dans ma tête à moi, quand j'ai décidé de faire un DEC, c'était pour débarquer de la responsabilité de mes parents. Au début je n'avais pas pensé devenir tuyauteur. Un DEC ça m'amenait au cégep. Moi ça m'intéressait parce que c'était un métier très élargi qui me permettrait probablement de gagner très bien ma vie. Ce sont les emplois que j'ai eu au fil du temps qui m'ont amené à devenir tuyauteur. (3, p.1)*

*Je pense que c'est le hasard, tout simplement. Je ne sais vraiment pas pourquoi j'ai choisi plomberie, cela aurait pu être briquetage... Je ne sais pas si c'est parce que j'avais vu un de mes oncles quand j'étais jeune travailler ou peu importe, mais je n'ai aucune espèce d'idée pourquoi j'ai choisi la plomberie. Une chose est sûre, je ne voulais pas aller au cégep. (4, p.1)*

*Tu sais au début, j'avais choisi le métier d'électricien, mais quand je suis arrivé dans la classe, je pense qu'on était 45, en plus, ils m'avaient dit*

*qu'il y avait 2 ou 3 classes comme ça. Je me suis dit ouf, ça ne travaillera pas tout ce monde-là, j'ai remercié l'enseignant, j'ai quitté la classe et je suis allé voir l'orienteur pour qu'il me trouve autre chose. Comme la plupart des jeunes qui s'inscrivent en ferblanterie, j'en avais plus ou moins entendu parler. Il m'a parlé de la ferblanterie. C'est comme ça que j'en ai entendu parler, j'ai suivi cette formation-là puis je n'ai jamais manqué d'ouvrage. (8, p.1)*

À la suite de ces propos, pour nous, il semble clair que les facteurs qui influencent leur choix original peuvent principalement être répertoriés en 3 catégories;

1. **Facteurs internes** : leur choix a été influencé par leur parcours de vie, ainsi leur choix découle de leurs propres expériences.
2. **Facteurs externes humains** : leur choix a été influencé par une personne telle que les parents, les orienteurs, etc.
3. **Facteurs externes non-humains** : leur choix a été influencé par un facteur externe tel que le dossier scolaire, le niveau d'enseignement, le pourcentage de placement, l'accessibilité aux cours, etc.

#### 4.1.1.2 CHEMINEMENT

Comme nous venons de le voir, principalement 3 facteurs ont influencé le choix du métier d'origine de nos participants. Si, comme nous le croyons, ces facteurs sont importants dans le développement de leur identité d'origine, un autre nous semble tout aussi important, soit leur cheminement de carrière. En effet, nous croyons que leur cheminement personnel à l'intérieur du métier influence directement leur identité. Nous nous attarderons sur le cheminement de chacun de nos participants.

Il va sans dire que chacun des participants a son propre cheminement professionnel. Par contre, en examinant les données recueillies, il nous semble que nous pou-



vions classer leur cheminement respectif en deux grandes catégories, soit un cheminement que nous avons appelé linéaire et un autre non-linéaire.

Ainsi, bien qu'ayant des expériences de travail plus ou moins longues, 6 participants sur 8 ont eu un cheminement professionnel linéaire, c'est-à-dire qu'une fois arrivés dans le métier, ils y ont travaillé jusqu'à leur arrivée en enseignement.

Voici quelques extraits en guise d'exemple :

*J'ai commencé quand il y a eu le projet à l'Alcan Alma. Bon bien un petit peu avant dans le résidentiel puis après ça officiellement dans un projet de plus grande envergure quand il y a eu Alcan à Alma en 2000... 98... 99 dans ce coin-là. Ensuite de cela, j'ai travaillé pour deux ou trois entrepreneurs différents qui se spécialisaient surtout dans l'industriel, [...] Ça fait que cela a été ça à peu près pour une période de 5 ans. (1, p.2)*

*Ma première idée c'était d'aller dans l'armée, mais ils ne voulaient pas reconnaître mon métier en électricité, j'avais déjà fait de l'infanterie et ils voulaient que j'y reste. Ils m'ont offert un remplacement en Europe alors j'y suis allé. Quand je suis revenu, cela n'a pas été long. Un de mes oncles était représentant pour une compagnie de lampes et il avait glissé un mot pour moi à un entrepreneur. Il m'a appelé et j'ai commencé comme cela. À ce moment-là, dans les années 70, il y avait de l'ouvrage partout, ça fait que j'ai continué pour lui puis bien d'autres entrepreneurs jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de travail nulle part. (6, p.1)*

*Les 10 premières années, j'ai travaillé dans le milieu de la construction comme ferblantier. [...]Après ces 10 années, il y a eu une petite période creuse dans l'ouvrage et mon employeur avait été obligé de me mettre à pied. [...]à ce moment-là il y a eu un poste qui est paru dans le journal pour être ferblantier chez Abitibi-Consol. Donc, j'ai appliqué sur le poste et je l'ai eu. J'ai travaillé 14 ans pour eux. (8, p.1)*

Même si beaucoup d'imprévus ont marqué leurs trajectoires, leur cheminement professionnel s'est fait de manière que nous pourrions qualifier de « naturel », c'est-à-dire qu'après leurs études, ils ont acquis au fil du temps un certain niveau d'expérience en regard du métier étudié.

Pour ce qui est des deux autres participants, ils ont eu un cheminement différent. En effet, ce sont leurs expériences et les emplois qu'ils ont occupés qui leur ont permis de devenir, de fil en aiguille, des professionnels dans le métier enseigné.

Dans ce sens, le participant 3 n'a pas suivi de cours spécifique dans le métier qu'il enseigne, mais ce sont plutôt ses expériences de travail qui l'ont mené à devenir tuyauteur. Voici ce qu'il nous a dit à ce sujet :

*À un moment donné, ma blonde, qui est ma femme aujourd'hui, avait découpé une annonce dans le journal qu'Hydro-Québec cherchait des candidats pour travailler à la Baie-James puis entre autres ils demandaient un DEC en mécanique du bâtiment, donc j'ai postulé, j'ai passé l'entrevue, j'ai eu l'emploi, [...] À ce moment-là si tu veux, j'ai développé des talents insoupçonnés de monter et démonter des pièces de mécanique, dans la ventilation, dans la plomberie et dans tout ce qui s'appelle mécanique d'un bâtiment. À un moment donné, Abitibi-Price ont sorti une affiche comme quoi ils cherchaient des tuyauteurs, puis c'était encore avec un DEC en mécanique du bâtiment. J'ai appliqué et j'ai obtenu l'emploi. J'ai fait cela pendant 9 ans, tuyauteur chez Abitibi-Price. (3, p.2)*

Dans le même sens, le participant 5 a développé diverses aptitudes au fil de ses expériences personnelles. Le métier qu'il enseigne ne lui a jamais été enseigné, il l'a plutôt appris en travaillant dans sa jeunesse avec son père :

*J'ai commencé mon cours en 1979, j'ai eu ma première compagnie en 1981 après mon cours. Donc, de 1981 à 1985, oui je travaillais dans les meubles, mais je faisais aussi de la restauration de maisons, c'est là que j'ai commencé. Bien en fait non, j'ai toujours fait de la charpenterie, je ne me souviens pas ne pas faire de charpenterie tellement j'ai commencé jeune. C'est d'ailleurs pour cela que je ne m'étais pas inscrit en charpenterie, je l'avais déjà. J'ai été élevé là-dedans, je voulais faire autre chose que ce que je faisais déjà. J'ai toujours travaillé dans plusieurs emplois en même temps tout en étant mon propre patron. Toujours dans des métiers de la construction. (5, p.1)*

Nous pouvons avoir un meilleur aperçu de la situation en examinant le tableau 13 présenté ci-dessous, tableau synthèse représentant les facteurs d'influence du choix original des participants ainsi que leur type de cheminement.

Tableau 13

Aperçu de la situation face au choix du métier d'origine par nos répondants

Candidat	Métier	Description	Facteurs d'influences et cheminement
1	Électricien	Il a choisi ce métier à partir de ses propres expériences.	Interne/linéaire
2	Charpentier-Menuisier	Influencé par son père qui voulait ouvrir une compagnie.	Externe humain / linéaire
3	Tuyauteur	Voulait absolument aller au cégep et quitter la résidence familiale.	Externe non-humain / non-linéaire
4	Tuyauteur	Ne voulait pas aller au cégep.	Externe non-humain / linéaire
5	Charpentier-Menuisier	A été initié très jeune par son père.	Externe humain / non-linéaire
6	Électricien	A choisi, parmi les métiers que sa formation lui permettait de prendre.	Externe non-humain / linéaire
7	Arpenteur-Géomètre	A été découragé par un orienteur et s'est dirigé vers le même métier que son père.	Externe humain / linéaire
8	Ferblantier	Découragé par le nombre élevé d'étudiants, il a choisi un métier où les chances de placements étaient plus élevées.	Externe non-humain / linéaire

#### 4.1.2 LES REPRÉSENTATIONS FACE AU MÉTIER D'ORIGINE

En questionnant nos participants sur leur représentation du métier qu'ils pratiquaient avant d'enseigner, il nous est apparu clair qu'un lien pouvait être très facilement fait entre les réponses obtenues et les propos de Dubar (2000) précédemment étudié dans le chapitre 2 faisant référence aux transactions identitaires entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. En effet, rappelons-nous que pour Dubar (2000) l'individu développe son identité en relation à sa représentation du métier, sa représentation face à lui-même dans le métier ainsi que sa représentation de ce qu'il est face aux autres.

Ainsi, les réponses de nos participants face à leur représentation du métier se divisent en deux groupes égaux, et ce, dans deux catégories différentes, soit ce que ce métier leur avait apporté en tant que personnes ou ce que ce métier représentait pour la collectivité.

Voici comme exemple les réponses les plus représentatives de chacune des dimensions étudiées par Dubar.

##### **L'identité pour soi**

Ainsi, nous pouvons constater dans cet extrait de l'entrevue du répondant 3 qu'il met beaucoup d'accent sur ce que le métier lui apporte comme défi et dont il semble fier :

*Moi j'étais content, parce que tuyauteur, surtout quand je travaillais comme tuyauteur industriel, je faisais de la grosse tuyauterie tu sais. [...] Puis on travaillait physiquement, moi je suis capable de travailler physiquement, il fallait que tu configures à un moment donné la tuyauterie, l'emplacement, il fallait que tu fasses préparer tes choses donc c'est un métier qui nous amenait à nous dépasser un peu tous les jours. (3, page3)*

Le participant 4 est, quant à lui, beaucoup plus terre à terre. Voici ce qu'il a dit :

*Ma carrière, je l'ai fait comme tuyauteur. Un tuyauteur bien cela le dit, ça pose de la tuyauterie, ça pose des appareils, mais j'aime bien cela. Tu sais je ne sais pas jusqu'à quel point l'être humain a besoin de valorisation, mais pour moi je vais te dire bien honnêtement, l'opinion des autres m'affecte bien peu, cela fait que je suis incapable de te dire si ça me valorise ou pas. (4, p.2)*

Ainsi, dans sa réponse, il semble très peu préoccupé par l'opinion des autres.

Le répondant 5, lui aussi, semble mettre l'accent sur l'identité pour soi en répondant qu'il se sentait bien dans son métier. Il affirme en ce sens :

*Pour moi, c'était mon métier puis c'était correct. J'étais bien là dedans et j'aimais ce que je faisais. Je trouvais que je faisais un beau métier, même si ce n'était pas 100% charpenterie, l'amalgame des deux pour moi, je me trouvais chanceux de ne pas faire juste un métier. (5, p.2)*

Le répondant 7, au contraire de ce dernier, semble plutôt dire qu'il ne se sentait pas bien dans son métier :

*Honnêtement, je ne me suis jamais senti bon comme arpenteur, j'aimais être dehors, faire de la route, ça j'aimais cela. Aujourd'hui, perdre ma job, je pense que c'est cela que je ferais, la construction de route, ça, j'aime ça. Ça, ça me ressemble, mais dans un bureau avec un habit cravate, ce n'est pas ma place. Mes chums sont arpenteurs, si tu voyais la merde, c'est certain que je n'aurais pas fait cela longtemps. (7, p.2)*

### **L'identité pour autrui**

Si quatre de nos participants ont surtout répondu en fonction d'eux, c'est-à-dire de leur bien-être ou non dans le métier, les quatre autres ont plutôt parlé de fierté, d'aide ou de valorisation.

Dans ce sens, les participants 1 et 2 sont plutôt fiers de leur métier et de l'aide qu'ils apportent à la société. Voici ce qu'ils ont dit :

*Bien moi, c'était une grande fierté, avant tout. Premièrement, parce que ce qu'on réalise ça aide toujours les gens. [...]* (1, p.3)

*Pour moi être charpentier, c'est une fierté, c'est certain que c'est une fierté d'être charpentier, c'est certain parce que ..., j'aime cela, moi je pense qu'on fait le plus beau métier du monde. C'est participer à faire grandir une collectivité, à faire grandir des villes, des villages c'est participer à tout cela, c'est être impliqué dans notre société.* (2, p.3)

Pour ce qui est des 6 et 8, ils semblent aussi fiers de leur métier respectif, mais plus pour la valorisation que cela leur apporte face aux autres. Voici ce qu'ils nous ont dit :

*Bien, l'électricité, c'est un métier qui a toujours été valorisé. Peut-être parce qu'on avait plus de connaissances techniques, moi j'ai toujours pensé que, sans dévaloriser les autres métiers, j'ai toujours pensé qu'en tant qu'électricien, il y avait plus de choses à quoi on devait faire attention.* (6, p.2)

*Tu sais la ferblanterie c'est spécial comme métier. C'est un métier de créateur, je nous qualifie d'artistes, un petit peu tu sais. À partir de rien, à partir d'une plaque de métal, on va interpréter, tracer, couper, plier, souder, polir, on va créer quelque chose d'autres, c'est spécial tu sais. Ce n'est jamais pareil puis c'est le fun. Ce n'est pas n'importe qui, qui est capable de développer les pièces. C'est toujours du renouveau. J'ai toujours été très fier de dire que j'étais ferblantier. Surtout que j'avais un métier reconnu. Un métier reconnu c'est quelque chose. J'étais fier d'avoir ma carte, de faire partie de ce regroupement-là.* (8, p.1)

Aussi, en les questionnant sur les aspects positifs et négatifs de leur métier, nous nous sommes rendu compte qu'un lien pouvait être fait entre leurs réponses et l'axe dans lequel ils semblent s'identifier au métier. Dans ce sens, les participants pour qui l'identité pour soi semble s'appliquer ont répondu par des facteurs ayant un lien direct avec des dimensions qui les caractérisent. En voici quelques exemples :

Le participant 3 parle de son développement personnel :

*Bien c'est un métier manuel, chose que je n'avais jamais développée quand j'étais jeune. Ça me permettait de me développer puis de faire du travail*

*en équipe, chose que j'aime bien gros, même si je ne suis pas un gars à l'allure facile, puis pas très souriant, j'adore le travail d'équipe. (3, p.4)*

Le participant 5 parle du dépassement de soi et de défis :

*Je fabriquais des choses. Tu sais je suis manuel puis j'aime le travail bien fait. J'ai toujours été perfectionniste. Ce métier-là t'amène à te dépasser. Moi, ce sont les défis que ça m'amène qui font que j'aime cela. S'il n'y avait pas de défis, je ferais autre chose. (5, p.2)*

De plus, les participants pour qui l'identité pour autrui semble s'appliquer ont répondu par des facteurs ayant un lien avec les autres.

Le répondant 2 nous parle de l'opinion des gens face aux mauvais menuisiers :

*Je pense que ce que j'aime le moins de cela, c'est de voir des charpentiers-menuisier ne pas faire leur travail correctement, de pas être soignés dans leur travail puis d'essayer de ramasser plus d'argent puis donner un produit, ordinaire. Je pense que c'est ça qui est le plus décevant, puis souvent les gens vont remarquer ça, les gens vont considérer peut-être tout le monde comme des gens qui sont ordinaires au niveau de leur travail puis je ne pense pas que ça soit cela. (2, p.3)*

Le répondant 6 parle de ses rencontres avec les clients :

*Moi j'aimais ça parce que j'avais une rencontre avec les clients. J'ai toujours aimé ça rencontrer les clients. Cela m'apportait beaucoup parce que je rencontrais du monde. (6, p.2)*

À la lumière de ce que nous venons de voir, il semble que chacun, à leur manière, les participants de cette étude avaient, à un moment ou à un autre de leur carrière initiale, un sentiment d'appartenance au métier qu'ils pratiquaient. Bien que ce sentiment ait été développé à des degrés différents et à des moments différents de leur carrière respective, il semble, sauf le participant 7, qu'ils ont été heureux dans leur métier et fiers de le pratiquer, et ce, pour diverses raisons.

Comme nous pouvons le constater dans l'affirmation ci-dessous, presque tous sauf le participant 7 :

*Je ne me suis jamais senti à ma place comme arpenteur. (7, p.2)*

En somme, si la plupart des participants se voyaient pratiquer leur métier toute leur vie et comme nous allons le voir sous peu, ils sont arrivés à l'enseignement par hasard ou à la suite d'influences externes, seulement deux d'entre eux, soit les participants 1 et 7 ont choisi de quitter et disent être arrivés à l'enseignement par choix.

Pour le premier est un choix orienté par l'insécurité du marché du travail :

*J'aimais mon métier, j'adorais vraiment ce que je faisais, mais j'aimais moins les côtés plus négatifs, c'est-à-dire être obligé, quand tu es mis à pied de te retrouver un autre emploi et d'être peut-être obligé de faire de l'assurance emploi pendant quelques mois, chaque année. C'est difficile d'avoir un budget fixe, c'est difficile de pouvoir mettre de l'argent de côté si on veut, oui ça donne beaucoup de temps, mais bref un paquet de petites choses. Le fait de monter dans la hiérarchie de l'entreprise c'était plus difficile aussi donc à un moment donné je me suis dit bon bien je pense que j'avais du potentiel pour faire autre chose puis j'étais encore jeune à l'époque puis je me suis dit bon bien ça serait le temps donc vers l'âge de 26 ou 27 ans de toujours travailler en électricité, mais commencer un BAC en enseignement à l'UQAC. (1, p.2)*

Pour le deuxième, il s'agit de concrétiser son ambition d'être enseignant :

*À un moment donné, ma blonde savait que je n'aimais pas ça être arpenteur et que j'avais toujours voulu être prof de math. Elle arrive et me dit, regarde, ils cherchent un prof en arpentage au centre ça t'intéresserai-tu? J'y ai dit, c'est certain que ça m'intéresse. (7, p.3)*

L'embauche des nouveaux enseignants avant leur formation initiale étant possible en formation professionnelle, les étapes d'insertion professionnelle précédemment étudiées ne sont pas respectées, comme pour les enseignants au régulier, toujours dans le même ordre, c'est-à-dire, la formation antérieure, la formation initiale, l'intégration et

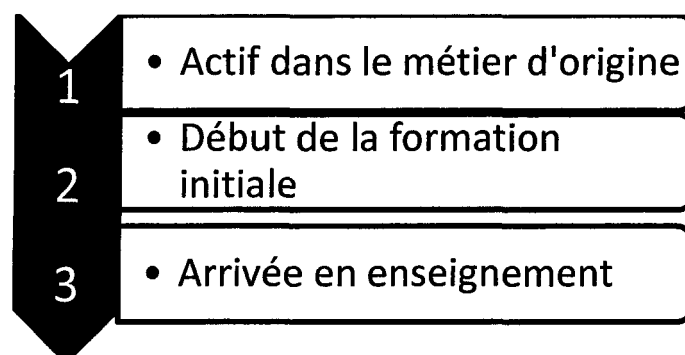


la formation continue. Ainsi, il arrive que certains enseignants commencent à enseigner avant la formation initiale. Voilà pourquoi pour dresser le portrait de l'identité d'origine de nos participants nous pensons important de traiter des étapes d'insertion en enseignement.

#### 4.1.3 ÉTAPES D'INSERTION EN ENSEIGNEMENT

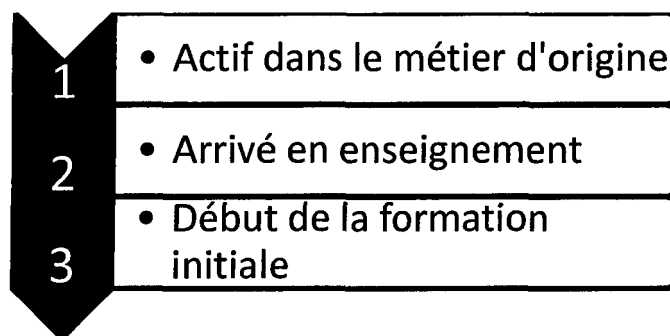
À la suite de l'analyse des entrevues, nous avons répertorié 2 cheminements différents. (Voir les deux modèles représentant ces cheminements aux figures 20 et 21).

On peut remarquer en les examinant que les premières étapes des deux modèles sont identiques. En effet, il a été préalablement déterminé que tous les participants de cette étude étaient actifs dans leur métier avant d'entreprendre leur carrière en enseignement. Bien qu'ils aient été actifs de différentes manières et à des niveaux différents, nous pensons qu'il n'y avait pas de divergences en ce qui touche la première étape du processus pour les 8 participants. Les différences commencent plutôt à la deuxième étape.



**Figure 20**

Modèle d'insertion en enseignement #1



**Figure 21**

Modèle d'insertion en enseignement #2

Voici une synthèse de l'insertion des participants en enseignement.

Ainsi, les répondants 1 et 5 ont vécu le processus tel qu'explicité dans le modèle numéro 1, c'est-à-dire qu'ils ont commencé leur formation initiale avant de commencer à enseigner. Cependant, seul le répondant 5 a terminé son BAC avant d'occuper un poste :

*Ma première expérience a été avec des détenus en 1985. C'est là que j'ai eu la piqûre de l'enseignement, quand j'ai travaillé avec des détenus, j'ai adoré cela. C'était dans un centre de formation en travail pour des détenus. Je me suis dit ça c'est un travail pour moi, je vais l'avoir, puis je l'ai eu. À ce moment-là, j'avais le bagage technique pour y aller, je n'avais pas d'expérience en enseignement, mais je n'étais pas enseignant, j'étais moniteur. C'est là que j'ai eu la piqure [...] j'ai décidé de faire le grand saut et de m'inscrire au BAC en formation professionnelle. [...] j'ai donc étudié 3 ans à temps plein en plus de travailler 50 heures par semaine dans ma compagnie. (5, p.3)*

Cependant, s'il a terminé son BAC avant d'avoir un poste dans une commission scolaire, un parallèle peut être fait entre le travail qu'il a fait avec les détenus avant de commencer son programme de formation initiale en enseignement et l'enseignement

proprement dit dans un centre de formation professionnelle. Dans ce sens, nous pensons que son cas peut aussi être interprété à partir du modèle 2.

Pour ce qui est du répondant numéro 1, il a commencé à enseigner après seulement 1 cours du baccalauréat en enseignement :

*À un moment donné, je me suis dit bon je pense que j'avais du potentiel pour faire autre chose puis j'étais encore jeune à l'époque puis je me suis dit bien ça serait le temps donc vers l'âge de 26 ou 27 ans là de toujours travailler en électricité, mais commencer un BAC en enseignement à l'UQAC. (1, p.2)*

*Donc je suis allé m'inscrire, ensuite de cela j'ai commencé à envoyer des curriculum vitae pour évidemment essayer d'avoir un emploi dans ce domaine-là [...], puis bon finalement les planètes se sont alignées j'ai eu la chance de passer une entrevue quelques mois après mon inscription, ce qui m'a permis d'entrer rapidement à titre temporaire dans un centre de formation professionnelle pour enseigner l'électricité. (1, p.5)*

Ainsi, bien que le participant numéro 1 ait planifié de devenir enseignant, le fait qu'il commence à enseigner si rapidement nous laisse penser que pour lui aussi, son cheminement a été semblable au deuxième modèle. Cela nous laisse penser qu'aucun participant n'a eu un cheminement similaire à celui des enseignants du régulier. Nous avons alors décidé d'écarter le premier modèle comme référent de l'analyse.

Ainsi, comme nous venons de le montrer, tous les participants à la recherche passées par le processus explicité dans le modèle numéro 2, soit celui qui encore aujourd'hui est le plus courant en F.P. En effet, ils ont commencé à enseigner avant d'entreprendre leur formation initiale. En voici quelques exemples qui corroborent cette interprétation:

Ainsi, le candidat 2 a commencé à enseigner un mois avant de commencer sa formation initiale:

*C'est un dimanche matin que j'ai vu l'annonce dans le journal, [...] j'ai envoyé mon CV, il a été retenu, ils m'ont demandé pour faire un examen, j'ai été le deuxième à passer au niveau de l'examen, en fait, le deuxième à être retenu. Après cela, on a été en entrevue et je suis arrivé en enseignement le 18 décembre 2002. (2, p.4) [...] Sans trop me tromper je commençais l'université un mercredi soir, puis je pense que c'était le 12 janvier. Ça s'est fait très rapidement parce que les gars dans le bureau m'ont dit, si tu t'inscris tout de suite tu vas pouvoir faire seulement le certificat. (2, p.5)*

Le participant 5, comme nous l'avons déjà mentionné, a commencé dans un centre pour détenus avant d'entreprendre son BAC en enseignement :

*Bien je n'avais plus d'assurance emploi, il me restait deux semaines d'assurance emploi et j'ai ouvert le journal et là bien ils cherchaient un moniteur en ébénisterie. Je ne savais pas que c'était là quand j'ai postulé. J'ai envoyé mon CV le lundi, le mercredi ils m'ont téléphoné pour passer l'entrevue, puis je commençais le lundi de la semaine suivante. C'était dans un centre de formation en travail pour des détenus. (5, p.3)*

Pour sa part, le participant 6 a enseigné pendant 2 ans avant de débiter son BAC :

*À un moment donné, qu'est-ce qui est arrivé, c'est qu'il n'avait plus de travail sur la construction, puis il y avait un cours qui se donnait à Chicoutimi à des femmes. Ils appelaient ça un cours dans un métier non traditionnel. Il y avait 18 femmes puis c'est arrivé accidentellement, quelqu'un m'a demandé si j'étais intéressé à donner ce cours-là. C'était un cours de commis aux pièces en électricité. C'est arrivé comme cela. J'ai donné ce cours pendant 2 ans.) [...] Après mes 2 années à Chicoutimi, je me suis inscrit au BAC. (6, p.3)*

Le participant 8 a, lui aussi, débuté à enseigner avant d'entreprendre son certificat en enseignement:

*Bien c'est cela, une grande amie travaille pour la commission scolaire et elle m'en avait parlé. Elle m'avait même tiré la pipe pas mal pendant quelques années. Finalement, après le départ des enfants de la maison, ça faisait 25 ans que je demeurais assez loin du travail et j'avais le goût de me rapprocher et de vivre des nouveaux défis. Je savais que j'aurais beaucoup de travail et de préparation et tout cela m'intriguait. (8, p.3) [...] Quand j'ai été embau-*

*ché, on m'a infirmé qu'il fallait que je fasse mon certificat avec un minimum de crédit par année. Je me suis immédiatement inscrit et j'ai débuté. (8, p.3)*

À l'instar de ce que nous venons de constater, il semble, comme nous l'avions prévu dans le chapitre 2, que la plupart des enseignants de la formation professionnelle commencent à enseigner du jour au lendemain sans avoir préalablement entrepris une formation initiale en enseignement. Ils arrivent ainsi dans le processus de développement identitaire modélisé par Gohier *et al.* (2001) dans un état identitaire complètement différent que ceux avec qui ces chercheurs ont travaillé lors de la conception de ce modèle.

En effet, en examinant le schéma synthèse de la page suivante, on peut constater qu'entre l'identité initiale ou l'identification étudiante, identité avec laquelle les enseignants du régulier entrent dans le processus, et l'entrée dans la profession, les enseignants de la formation professionnelle ont déjà vécu un long processus de socialisation professionnelle les menant à s'identifier à leur métier d'origine.

#### 4.1.4 SYNTHÈSE

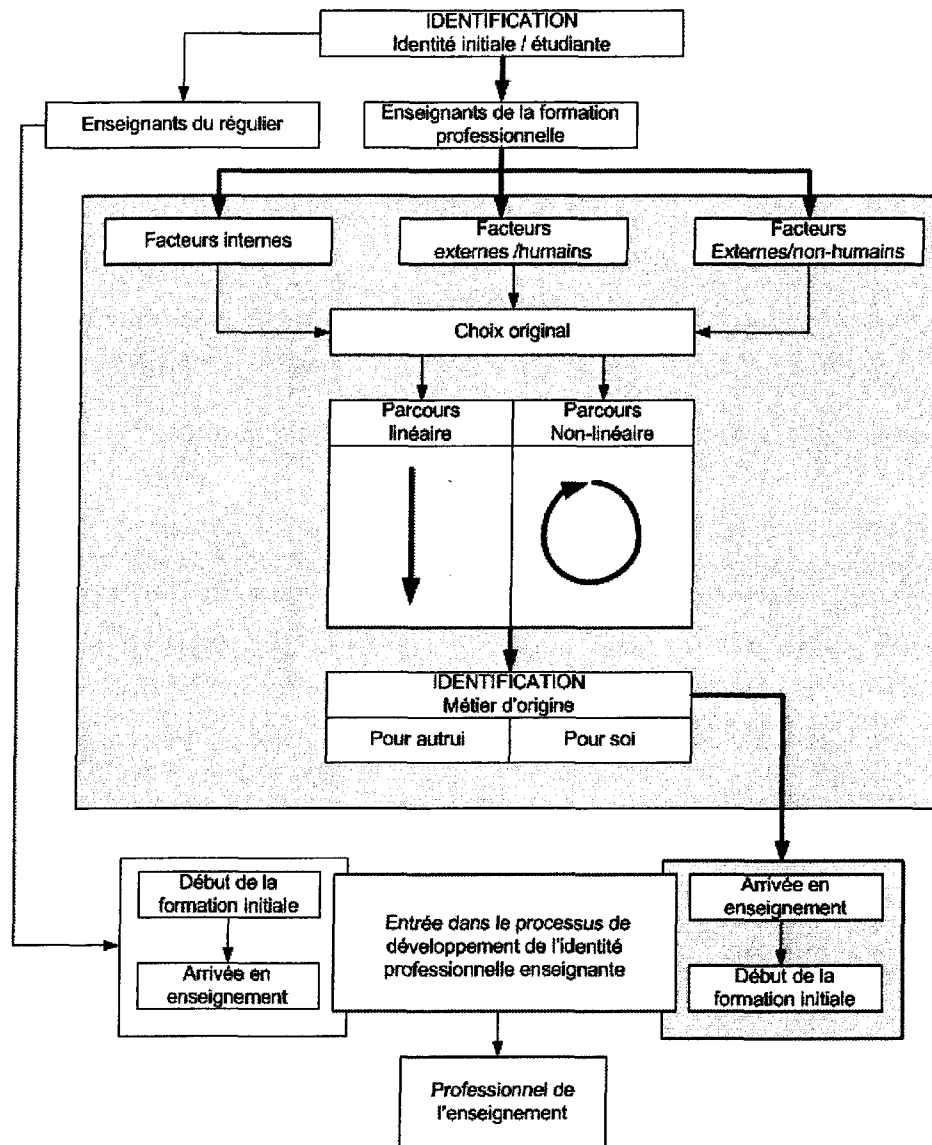


Figure 22

L'identité lors de l'arrivée dans le processus d'insertion professionnelle

Ceci étant présenté, nous pouvons maintenant entrer dans le cœur de notre étude, soit de tenter d'atteindre nos objectifs de recherche et comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle qui en-

seignent un métier réglementé et identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent, soit identifier la représentation qu'ils ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant et identifier la démarche individuelle et collective de développement professionnel dans lesquels ils disent s'engager.

En somme, constater si l'état identitaire particulier dans lequel ils arrivent dans le processus de professionnalisation, tel que modélisé par Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), leur permet de devenir des professionnels de l'enseignement.

## **4.2 DEUXIÈME PARTIE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION**

### **4.2.1 FORMATION INITIALE ENSEIGNANTE**

Comme nous l'avons préalablement défini dans le chapitre 2 de cette recherche, la formation initiale enseignante fait partie intégrante du processus de professionnalisation en étant généralement une amorce incontournable du développement identitaire du futur enseignant. Il nous semble primordial dans le cadre de cette recherche de prendre en considération le fait que, comme nous venons de le voir, les nouveaux enseignants de la formation professionnelle commencent à enseigner avant cette formation initiale.

En effet, il est important ici de se rappeler que les objectifs de cette recherche se situent dans le domaine de la compréhension du processus de professionnalisation des nouveaux enseignants de la formation professionnelle et que, comme nous l'avons spé-

cifié dans notre cadre conceptuel, la durée de ce processus a été déterminée par plusieurs chercheurs comme une période ayant une durée de plus ou moins 5 ans.

Cependant, comme nous venons de le voir, la grande majorité des nouveaux enseignants de la formation professionnelle font justement leur formation initiale pendant cette période de 5 ans. Nous pensons qu'elle ne peut, comme au régulier, être considérée comme une amorce au processus, mais qu'elle s'échelonne plutôt pendant l'ensemble du processus. Nous avons décidé de traiter ce point maintenant pour pouvoir nous y référer quand nous nous attarderons, un peu plus loin dans ce chapitre des représentations des participants.

#### **4.2.1.1. RECONNAISSANCE DE LA FORMATION INITIALE**

Au regard des différentes entrevues, il semble clair que pour les enseignants de la formation professionnelle, la formation initiale est loin de faire l'unanimité. En effet, 6 de nos 8 participants ont une bien piètre opinion de la formation initiale tant en ce qui concerne la formation elle-même que de son utilité. La plupart des participants ont surtout émis des réserves au niveau, soit des professeurs, des chargés de cours ou du contenu. Selon eux, la formation initiale en formation professionnelle n'est tout simplement pas adaptée à leur réalité et les professeurs et/ou chargés de cours ne sont tout simplement pas conscients des caractéristiques particulières de cette clientèle. Dans ce sens, le candidat numéro 3 semble assez bien résumer l'idée générale en affirmant, lorsque nous lui avons demandé si sa formation universitaire avait été utile, que :

*Oui et non. Oui parce qu'il y a eu des profs avec qui nous devions travailler fort. Mais on a aussi eu des profs, des chargés de cours que c'étaient « clopin clopin ». Tu sais, tu suis un cours avec un numéro de cours (code du cours) puis tu connais quelqu'un qui suit le même maudit cours avec le même*



*numéro ailleurs puis quand on arrive pour se rencontrer, on ne suit pas le même cours du tout. Cela m'a aidé oui, parce que comme je te disais on a travaillé fort dans certains cours, on a eu de l'intégration, on a eu toute sorte de choses, mais il y a des cours qui étaient assez bidon. (3, p.7)*

Le répondant 8 s'avance même en nous disant que selon lui sa formation universitaire n'a été utile qu'à 20%.

*Malgré les cours inutiles, certains étaient très bien. Il y a des choses que j'ai retenues. Le travail d'équipe, moi, j'observais beaucoup la façon de procéder des enseignants, je le fais d'ailleurs encore à l'occasion. Je vous dirais que j'ai gardé 20% de ma formation. Le reste c'était inutile. (8, p.4)*

Avec raison ou pas, il semble que bien peu d'enseignants aient jugé que leur formation universitaire ait été majoritairement utile. Il semble que le problème se situe surtout du point de vue de la pertinence ou de l'adaptation des cours pour cette clientèle particulière. Ainsi, le participant 4 nous résume bien le problème qui semble récurrent face à l'adaptation des programmes de formation initiale aux cas particuliers que sont les enseignants de la formation professionnelle en affirmant ceci :

*[...]Tu sais quand j'ai suivi mon cours sur la préparation de cours, cela faisait déjà 2 ans que je faisais de la préparation de cours. Il te demande de préparer des 5 minutes pendant que j'en préparais des 30, 40 ou 60 heures. Pour moi c'était ridicule, c'était carrément une perte de temps [...] (4, p.4)*

Sans être aussi explicite, le candidat 6 semble aussi aller dans le même sens lorsqu'il affirme que :

*Tout ce que j'ai fait à l'université c'était la théorie de ce que j'avais appris à faire dans l'armée, mais avec des grandes théories puis des mots à coucher dehors. [...]. Dans le certificat, ils nous ont montré à structurer un cours, mais, pas vraiment comme ça devrait être. Beaucoup de théorie, mais jamais de pratique. [...] À l'université, on créait des brides, des petits exposés de 5 ou 6 minutes, mais jamais des vraies situations de travail. (6, p.4)*

Cependant, si six de nos participants ont émis des réserves sur la formation initiale, deux d'entre eux ont reconnu l'importance de cette formation dans leur pratique.

Ainsi, le candidat 1 nous affirme en ce sens :

*Ca m'a aidé au niveau pédagogique, ça m'a aidé au niveau de mes connaissances même au niveau du métier avec les recherches qu'on a à faire, ça m'a aidé au niveau de ma structure de cours pédagogiques, ça m'a aidé aussi au niveau des interventions auprès des gens auprès des jeunes, ça m'a aidé aussi au niveau de ma motivation, ça m'a aidé au niveau de ma discipline personnelle aussi parce que je n'étais pas quelqu'un et je ne suis toujours pas quelqu'un d'extrêmement discipliné, mais bon l'université m'a obligé à avoir une certaine discipline. (1, p.7)*

Cela semble nous montrer qu'il a vraiment trouvé importante sa formation initiale, tout comme le candidat numéro 5 lorsqu'il affirme ceci :

*[...] quand j'ai commencé à Alma, une chance que j'avais fait mon BAC parce que c'est certain que je n'aurais pas réussi. À ce moment-là, j'étais tout seul, si je n'avais pas eu mes cours de didactique puis mes stages, je n'aurais pas continué. J'étais le seul prof, on n'était pas deux, il y avait que moi. [...] Sans mon BAC, je n'aurais jamais passé au travers [...] (5, p.5)*

Nous pouvons ainsi constater qu'il y a une énorme différence entre la perception des six premiers participants, pour lesquels la formation initiale semble avoir été très mal perçue, et celle des deux autres pour laquelle elle a été clairement bénéfique.

Ainsi, alors que les six premiers participants affirment haut et fort que leur formation initiale a été inutile et sans conséquence dans leur enseignement, deux autres déclarent que sans elle ils n'auraient pu survivre dans le monde de l'enseignement. Pourquoi une si grande différence? Nous n'irons pas plus loin dans ce questionnaire, car on s'éloignerait du cadre de cette étude. Cependant, il nous semble opportun de préciser que les deux seuls participants à avoir trouvé leur formation initiale pertinente, sont les deux seuls à avoir fait le BAC, les 6 autres ayant plutôt fait le certificat de 30 crédits.

#### 4.2.1.2. LA FORMATION INITIALE ET LA TRANSFORMATION IDENTITAIRE

Pour ce qui est du rôle de cette formation initiale enseignante vis-à-vis de la transformation identitaire de nos participants, il semble que seulement 2 d'entre eux veuillent bien admettre qu'elle a été bénéfique et a procuré des sentiments de fierté et d'appartenance.

Voici ce que le candidat 1 avait à nous dire :

*Pour moi, c'a été bénéfique. Après ça, bien, on a toujours une certaine joie à nous voir accomplir des cours et à voir notre nombre de cours descendre et à voir que le diplôme universitaire s'en vient, qu'il est à porté de notre main ce que souvent on ne croit pas nécessairement possible quand on est jeune puis qu'on vient d'un milieu ordinaire ou il n'y a jamais eu vraiment d'université dans notre famille [...]. (1, p.7)*

En effet, venant d'une famille d'ouvriers, une remise en question identitaire semble avoir émergée de cette formation. Il en rajoute même en affirmant que selon lui, sa formation initiale a développé chez lui le sentiment d'appartenance à la profession :

*Oui sûrement, le sentiment d'appartenance que j'avais en électricité, je l'ai développé en tant qu'étudiant à l'université oui on développe un sentiment d'appartenance envers le métier que l'on étudie on développe un sentiment d'appartenance face au programme [...]. (1, p.8)*

Un autre parle aussi de fierté :

*Je suis allé à l'université parce que ça prenait le certificat, c'était en quelque sorte un passage obligé, mais c'était tout de même une fierté. J'étais fier de moi, mes enfants aussi, ils étaient fiers de leur papa, ils me trouvaient courageux. Mon certificat est accroché dans mon passage à la maison, j'en suis fier. Tu sais quelqu'un qui a toujours été à l'école puis qui a fait beaucoup d'études, un certificat ce n'est rien, mais moi, un « cogneur de tôles » c'est quelque chose d'avoir réalisé ça. (8, p.4)*

Nous pouvons dès lors nous rendre compte que pour les deux participants qui n'avaient pas envisagé un jour aller à l'université, cette formation est venue remettre en question leur état identitaire.

Pour les six autres participants, c'est moins clair. En fait, selon ce qu'ils disent, le fait d'aller à l'université n'a rien changé à leur identité, et ce, même si quelques-uns d'entre eux reconnaissent le fait que pour être enseignant, la formation universitaire est de mise. Cette réponse, où on remarque une certaine ambiguïté face à la transformation identitaire provoquée par la formation initiale résume assez bien cette lecture :

*Non, je ne suis pas le genre à me péter les bretelles parce que j'ai un BAC. Mais oui parce que je me considère enseignant parce que j'ai une formation universitaire. Je me considère professionnel, je ne me considère pas plus enseignant avec mon BAC, mais j'ai toujours pensé que pour être un prof ça prend un BAC. (3, p.8)*

Ainsi, bien que ce participant reconnaisse le fait que la formation universitaire le conforte dans son rôle d'enseignant, il ne semble pas prêt à admettre que cela l'ait changé, de peur d'être considéré comme quelqu'un de prétentieux. En fait, il semble que la presque tous les participants ont, à des degrés différents, des complexes d'infériorité et des préjugés face au monde universitaire; Préjugés qui donnent l'impression de leur donner des difficultés identitaires.

Nous pouvons nous rendre compte de ces derniers propos dans ces deux affirmations. Dans la première, nous pouvons clairement sentir un malaise dû au fait d'aller à l'université :

*[...] J'y ai tellement été avec la crainte de ne pas être à la hauteur, que je me suis dit, d'ailleurs je ne le disais même pas, j'avais peur que les autres étudiants me prennent pour le concierge. (6, p.5)*

La seconde résume bien l'état d'esprit de nos participants face à l'université :

*Tu sais, quand tu pars d'un chantier de construction et que tu t'assois dans une classe d'université, à au-dessus de 40 ans, tu regardes autour de toi et tu te dis, ouais, j'arrive de loin moi là. (6, p.4)*

Nous croyons que cela est en fait justement le résultat de l'identité développée face à leur métier d'origine. En effet, comme nous l'avons vu plus tôt, les participants ont développé un sentiment d'appartenance à leur métier d'origine. Ce sentiment d'appartenance semble les placer dans une situation difficile quand vient le temps d'aller à l'université. Nous croyons que cela est dû au fait qu'ils s'identifient en partie à leur métier d'origine. Ainsi, ils ressentent une pression sociale provenant de leur milieu respectif. Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) définissent cette pression sociale comme « l'ensemble des influences provenant du milieu qui incite ou force l'individu à se conduire, à penser ou à valoriser selon un modèle particulier ». Ainsi, aller à l'université, va à l'encontre de ce modèle; ils ont probablement l'impression de trahir les leurs. Nous pouvons déjà sentir que cette identité originale face au premier métier n'est pas sans conséquences pour l'identité d'enseignante qu'ils développeront.

Aussi, un participant nous donne une autre piste quant aux différences qui existent entre les enseignants du régulier et ceux de la formation professionnelle face à l'importance de la formation initiale dans le développement de l'identité enseignante. Ainsi, comme nous l'avons vu plus tôt, si la formation initiale est, dans le cas des enseignants du régulier, l'amorce de leur insertion en enseignement et les premiers pas dans la profession, il en va tout autrement pour ceux de la formation professionnelle. Ainsi,

quand on lui a demandé si l'université avait modifié son identité, ce participant nous a répondu :

*Non, je ne pense pas que mon certificat ait changé quoi que ce soit, dans ma tête, j'étais prof bien avant. Je te dirais que je me suis senti prof davantage quand j'ai commencé à aller aux réunions syndicales. On dirait que quand tu jases dans une réunion syndicale, c'est là que tu t'aperçois que tu es devenu un prof. (7, p.5)*

Ainsi, ayant déjà commencé à enseigner avant d'entreprendre leur formation initiale, ayant déjà été intégrée dans la profession et ayant déjà commencé à développer leurs réseaux sociaux, la formation initiale semble perdre beaucoup d'ampleur face au développement identitaire des nouveaux enseignants en formation professionnelle.

#### **4.2.2 PERCEPTION DE LA PROFESSION**

Rappelons tout d'abord que pour les besoins de cette étude, nous avons choisi de travailler avec le processus de développement identitaire mis de l'avant par Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) et que ce processus a été élaboré à partir des réalités des enseignants du régulier.

Rappelons aussi que l'objectif de cette recherche est de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle qui enseignent un métier réglementé et d'identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent.

Ainsi, pour être en mesure d'utiliser le modèle mentionné, nous nous devons de faire un portrait bien précis de l'état identitaire des nouveaux enseignants de la formation professionnelle qui arrivent dans ce même processus. Ceci étant chose faite, nous tenterons maintenant de comprendre l'évolution de l'identité enseignante des nouveaux

enseignants de la formation professionnelle. Pour y parvenir, nous commencerons par vérifier le changement quant à leur perception de la profession enseignante.

En lisant les réponses obtenues en lien avec ce thème, on a pu constater que s'il existe des similitudes entre les enseignants du régulier et ceux de la formation professionnelle, c'est surtout du point de vue de la perception de la profession avant et après l'insertion. En fait, il n'y pas de différences entre la perception qu'ont les deux groupes sur la profession avant d'arriver en enseignement et après y être arrivé. La seule différence étant le moment où ce que nous pouvons appeler le « avant » et ce que nous pouvons appeler le « après » commence et se termine. La figure 23 illustre bien notre pensée.

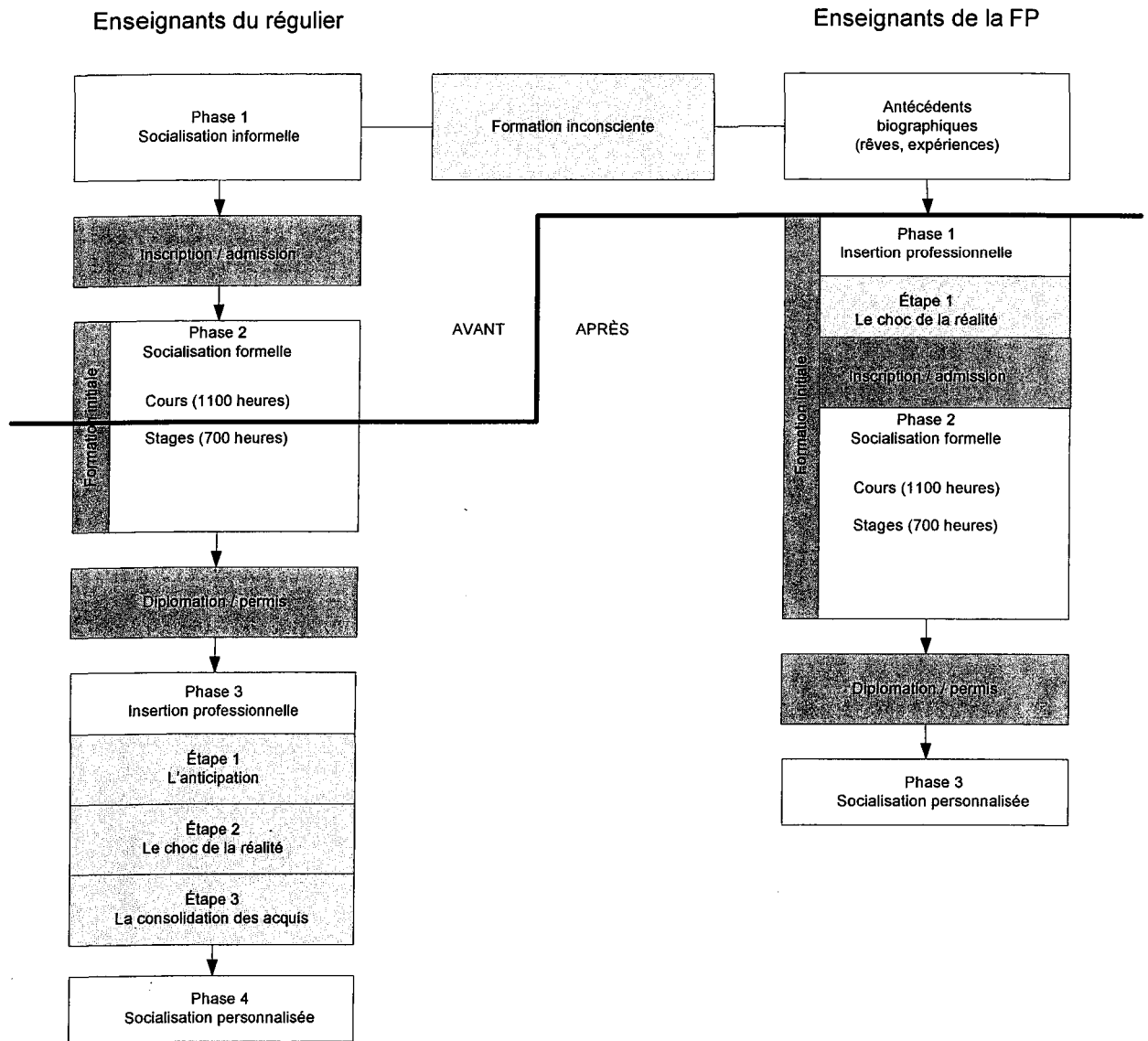


Figure 23

Adaptation du modèle d'insertion professionnelle de Nault (1993)



#### 4.2.2.1 AVANT L'ARRIVÉE EN ENSEIGNEMENT

Ainsi, comme pour les enseignants du régulier, la perception qu'ont les enseignants de la formation professionnelle avant d'arriver en enseignement est similaire. À ce moment, Nault (1993) parle de « socialisation informelle » et Riopel (2003) parle de « formation antérieure ».

Comme nous pouvions sans doute le prévoir, les participants ont répondu aux questions en lien avec ce thème en se basant sur des perceptions qu'ils avaient développées pendant leur vie d'étudiant. Voici quelques propos qu'ils avaient à nous dire à ce sujet.

Ainsi, en répondant à la question, « avant d'enseigner, qu'est-ce que ça représentait pour toi être un enseignant », un premier participant nous dit :

*Bien, de par les expériences qu'on avait, les enseignants c'était au primaire secondaire, formation professionnelle moi je n'avais pas été plus haut que ça donc pour moi un enseignant, c'était un obstacle à passer des belles journées, non c'est pas vrai, non un enseignant j'ai toujours vu ça comme une profession très noble, on aide des gens, moi j'ai toujours à part peut-être un ou deux là dans tout le nombre d'enseignants que j'ai eu, j'ai toujours respecté mes enseignants ainsi que leur profession parce que je me disais ils ont été aux études pour pouvoir me montrer des choses, ça mérite que je les écoute.(1, p.8)*

Dans cette réponse, mise à part la petite plaisanterie qui démontre probablement que le participant reconnaît le côté autoritaire que représente l'enseignant, on peut sentir une certaine admiration face à la profession et encore une fois un certain préjugé face à l'université.

Un deuxième participant définit beaucoup plus clairement l'enseignement comme l'autorité lorsqu'il affirme :

*Moi un enseignant c'était la personne à l'avant, c'était l'autorité. (6, p.5)*

Un troisième nous dit ceci :

*Être enseignant, en fin de compte la seule chose qu'on parlait d'un enseignant c'est qu'on les regardait pis on disait bah vous êtes bien vous autres les profs, vous êtes en congé, hein, vous avez des beaux congés, c'était cela être enseignant. Ils avaient une qualité de vie, ils avaient des beaux congés, puis ils semblaient bien vivre. (3, p.8)*

Cette réponse nous amène dans le domaine des conditions de travail. Il est vrai que souvent la population en général définit l'enseignant comme étant quelqu'un possédant une belle qualité de vie. Peut-être est-ce là la raison du choix de quelques-uns quand vient le temps de choisir d'aller en enseignement. Nault(1993) parle d'anticipation.

Pour d'autres, enseigner c'est :

*[...] transmettre des connaissances, une manière d'aider les autres. (4, p.5)*

*[...] moi j'ai toujours pensé que l'avenir des étudiants dépendait de la qualité de la formation que les enseignants pouvaient donner. L'enseignant était le guide. (5, p.5)*

*Pour moi un enseignant c'était un communicateur. (8, p.5)*

Communicateur, guide, autorité, aide, respect, noble, belle vie, dans l'ensemble, nous pouvons dire que la perception qu'avaient nos participants de la profession d'enseignant avant d'entrer dans la profession était semblable à celle de la population en général, soit perçue positivement, avec un brin d'admiration et quelques fois de jalousie pour les conditions de travail telles que vues de l'extérieur.

#### 4.2.2.2 APRÈS L'ARRIVÉE EN ENSEIGNEMENT

Si la perception du « avant », pour nos participants, peut être clairement définie comme la perception qu'ils avaient au moment de leur arrivée en enseignement et qu'elle représente la perception initiale qu'ils avaient lors de leur entrée dans le processus de transformation identitaire, celle du « après » est beaucoup moins généralisable. En effet, nous entendons, ici, le « après » comme le moment présent. Or, l'expérience des participants étant unique pour chacun d'eux, ce moment ne signifie pas nécessairement le même moment pour tous. Rappelons-nous cependant qu'un des critères de sélection de nos participants était qu'ils devaient avoir un minimum de 5 années d'expérience en enseignement. Ainsi, nous localisons le « après » à la fin de la période d'insertion professionnelle.

Ainsi, en questionnant nos participants sur ce que représentait, pour eux, la profession enseignante une fois leur insertion terminée, voici ce qu'ils avaient à nous dire :

Un participant a répondu :

*[...] avant je ne me rendais pas compte de la tâche de travail qu'enseigner demandait. Je croyais sincèrement que quand tu sortais de l'université bien que tu avais le bagage nécessaire pour fournir la connaissance aux élèves, la connaissance que les élèves avaient besoin. Mais ma perception a totalement changée le jour où j'ai commencé, je me suis rendu compte qu'on ne pouvait jamais s'asseoir sur un certain confort, on doit toujours être en mouvement. (1, p.9)*

Un autre a répondu :

*[...] ma vision a changé, parce que je me suis rendu compte que quand tu diffuses de l'information il faut que tu sois prêt, puis il faut que tu sois préparé [...] (3, p.8)*

*Aujourd'hui je pense qu'un enseignant c'est une personne, par ses expériences et ses qualités personnelles qui est en mesure de diffuser de l'information pour permettre à ses élèves d'accéder au marché du travail en*

*ayant donné au meilleur d'eux-mêmes les expériences acquises lors de son expérience dans le métier. (3, p.9)*

Un autre nous a plutôt répondu :

*Bien je te dirais que dans le domaine qu'on est, on est des accompagnateurs dans le fond. On donne des outils, des notions à des jeunes pour qu'ils puissent gagner leur vie, mais au-delà de ça, il y a une partie qui est au-delà de l'enseignement. Veut ou veut pas, on les aide aussi dans leur vie. (4, p.5)*

Les deux prochaines réponses vont dans le même sens :

*Moi enseigner, c'est créer du monde, c'est former l'avenir, quand je vois mes anciens étudiants avoir des autos neuves, travailler puis être heureux, ils s'achètent des maisons, ils ont une famille, c'est ça être prof, c'est contribuer à construire l'avenir des gens. (7, p.6)*

*Un communicateur psychologue, un bon père de famille..., je pense que pour être enseignant il faut être un bon père de famille. Je pense qu'il y a trop de jeunes qui n'ont pas eu la chance d'avoir un coup de main à un moment précis qui aurait pu changer leur vie. Tous ceux qui réussissent dans la vie ont à un jour où un autre reçu l'aide de quelqu'un qui a changé leur vie. (8, p.5)*

Comme nous pouvons nous rendre compte, si avant leur période d'insertion leur représentation de la profession demeurait floue, superficielle ou semblable à celle de la population en générale, après leur insertion elle s'est beaucoup affinée. Avant, ils voyaient surtout la profession avec une certaine admiration alors qu'après ils voient surtout la profession de l'intérieur. Ils répondent beaucoup en fonction de ce qu'ils peuvent apporter aux étudiants. Ils reconnaissent aussi la lourdeur de la tâche à accomplir, le perpétuel changement et la grande capacité d'adaptation que cela leur demande.

Ainsi, la prochaine citation nous montre que quelques-uns sont plus conscients du fait de la lourdeur de cette tâche et des responsabilités qu'elle implique :

*Malheureusement, on voit trop de gens, j'observe et je vois trop d'enseignants pour qui leur rôle se résume à donner la matière et ils ne se pré-*

*occupent pas de ce qu'il y a autour, de l'environnement, du candidat. Tu sais des fois quand tu prends le temps de regarder les jeunes, tu vois dans quel état d'esprit ils sont. S'il y en a un qui n'est pas dans son assiette, qui semble pré-occupé, il faut être en mesure d'aller le voir et de l'aider. (8, p.5)*

Cette réponse reflète bien l'importance de l'enseignant dans la vie de l'étudiant, et ce, bien au-delà de la matière enseignée. En général, on peut dire que leurs perceptions ont changé. En effet, avant, mises à part quelques exceptions, ils définissaient la profession en surface et en fonction de l'enseignant alors qu'après ils parlent beaucoup plus de la profession en fonction de l'élève. Voici d'ailleurs un tableau qui résume bien l'évolution de cette perception.

**Tableau 14**

Évolution de la perception de nos participants

Candidat	Avant	Après
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profession</li> <li>• Noble</li> <li>• Respect</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discipline</li> <li>• Travail</li> <li>• Changement</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Important pour les élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Important pour les jeunes</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonne conditions de travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aide les jeunes à accéder au marché du travail</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmettre des connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aide les jeunes dans leur vie personnelle et professionnelle</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivateur et inspiration pour les jeunes</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté face à l'autorité</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer du monde</li> <li>• Former l'avenir</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communicateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bon père de famille</li> </ul>

### 4.2.3 REPRÉSENTATION QU'ILS ONT D'EUX-MÊMES COMME ENSEIGNANTS

S'il a été constaté que leur perception de la profession avait changé pendant leur insertion en enseignement et que nous avons été en mesure, de manière générale, de connaître la représentation qu'ils ont des enseignants, nous tenterons maintenant de voir la représentation que nos participants ont d'eux-mêmes à l'intérieur de cette profession.

#### 4.2.3.1 EN CE QUI CONCERNE LEUR IDENTITÉ

En général, il s'avère que mis à part le candidat numéro 6 qui émet certaines réserves, l'ensemble des participants ont affirmé sans aucune hésitation avoir une identité

enseignante. Certains ont répondu dans l'affirmative sans plus, mais d'autres ont été très explicites. Ainsi, lorsque nous leur avons demandé s'ils pensaient avoir développé une identité enseignante, voici ce qu'ils nous ont répondu :

*OUI eh oui. C'est important d'avoir une identité personnelle et professionnelle, bon bien le métier d'enseignant, le titre lui-même donne une certaine identité, ça donne eh, comment je pourrais dire ça, ça donne eh ça donne une position ça donne UN CADRE, si on veut professionnel. (1, p.10)*

*Je pense que oui, je pense que oui parce que c'est certain que cela fait quand même 17 ans que je n'ai pas travaillé dans le métier, même si un tuyau c'est un tuyau, j'étais capable d'en poser il y a 17 ans, aujourd'hui c'est la même chose. Aujourd'hui je suis plus enseignant que tuyauteur, parce que je n'ai pas fait de pratique constante..[.]. Oui je me sens très bien comme enseignant, pis d'ailleurs, mes amis les plus proches ne me considèrent pas nécessairement comme un tuyauteur, mais comme un prof. (3, p.9)*

*Je pense que oui, parce que tu sais j'enseigne aussi dans un autre domaine, inconsciemment, c'est probablement vers cela que je devais aller. Tu sais, c'est naturel pour moi d'aller vers les gens, de vouloir leur apprendre, de vouloir les aider, ce sont des qualités qui font que tu es un bon enseignant. Mais cela, tu ne l'acquies pas, tu l'as ou tu ne l'as pas. Quand tu penses juste à toi, tu penses juste à toi. Tu ne développeras pas à penser aux autres. Oui je pense que c'est moi. (4, p.6)*

Ainsi, le candidat numéro 1 parle de cadre, le candidat numéro 3 parle de ses amis qui le perçoivent comme un enseignant, le candidat numéro 4 parle d'aller vers les gens. Dans l'ensemble, cela résume bien l'état général de la situation. Les deux prochaines réponses sont encore plus explicites et illustrent très bien la situation.

*Oui, je suis enseignant en ferblanterie et j'aime ça et j'en suis fier. Je suis fier de dire aux gens que j'enseigne. Au début, je n'étais pas enseignant, j'étais une petite bête dans une jungle. Les 5 premières années, je travaillais jour et nuit, la fin de semaine, c'était l'enfer. Mais les 5 premières années, j'étais un ferblantier qui travaillait dans un centre de formation professionnelle. Maintenant j'aime beaucoup dire que je suis enseignant. J'ai de l'expérience, j'ai confiance, j'ai mon matériel, je pense que je suis bien en place et que je suis devenu un enseignant. Je suis fier. (8, p.5)*

*Oui, mais j'ai de la misère avec le mot enseignant. C'est très rare que quand quelqu'un me demande qu'est-ce que je fais dans la vie, que je dis en-*

*seignant. Des fois je dis que je suis électricien. Tu sais je ne me sens pas confortable avec mon vécu de dire que je suis enseignant. Je suis un gars de construction moi, j'ai toujours eu des racines qui sont restées dans l'industrie. Je trouve que ça me représente plus. Des fois je dis que je suis formateur, c'est très rare que je dise enseignant, je trouve que c'est de la formation que je fais, je suis en formation professionnelle, je forme des électriciens, le mot formateur me représente plus. Dans ma tête, je suis plus formateur qu'enseignant. (6, p.6)*

Ces deux citations, car elles résument bien, nous le croyons, l'ambivalence qui existe en formation professionnelle pour ce qui est de l'identité.

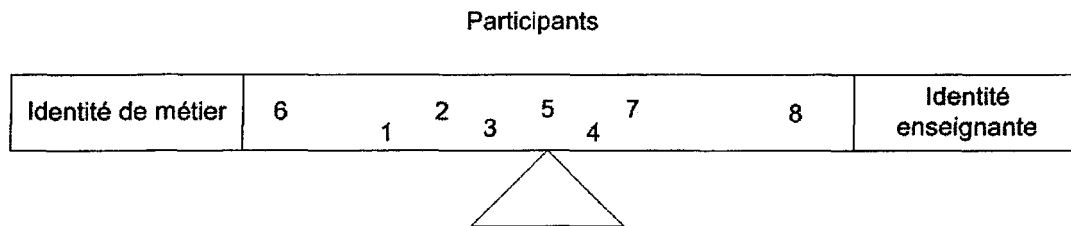
Ainsi, pour le candidat numéro 8, cela ne fait aucun doute, si au début il se voyait comme un ferblantier qui travaillait dans un centre de formation professionnelle, le travail, les efforts, l'expérience, le certificat et la fierté de tous ses accomplissements l'ont transformé et pour lui cela ne fait aucun doute, en un enseignant compétent.

Pour le cas du candidat numéro 6, cela est beaucoup moins évident. Ainsi, son identité de métier semble être restée beaucoup plus profonde. Il a de la difficulté à se définir comme enseignant, car pour lui, le terme enseignant semble représenter « école ». Son passé l'empêche de s'attribuer le titre d'enseignant. Il préfère se définir comme formateur.

Dans ce cas-ci, nous croyons que l'interprétation de Dubar (2002), lorsqu'il parle de dualité identitaire ou celle de Dalemont et Algrin (2006) lorsqu'ils parlent d'identité multiple, semblent convenir aux enseignants de la formation professionnelle. Les participants 6 et 8 semblent se définir aux extrêmes de cette théorie les 6 autres par-



ticipants se situant quant à eux quelque part entre les deux. Nous avons imaginé cette interprétation dans la figure<sup>8</sup> suivante.



**Figure 24**

La dualité identitaire de nos participants

Jusqu'à maintenant nous avons confirmé que l'identité au métier d'origine reconnue par les nouveaux enseignants de la formation professionnelle interfère dans le développement de l'identité enseignante. En effet, pour développer cette identité d'origine, les participants ont dû passer par un processus d'appropriation tel que nous l'avons déjà explicité. Ce processus leur a permis de devenir des gens de métier. Ils ont développé un sentiment d'appartenance à leur métier d'origine, et ce, autant au niveau individuel que collectif. Les participants à notre étude étant des enseignants œuvrant dans un métier spécialisé, pour la grande majorité, leur formation nécessitait une formation secondaire professionnelle, voire collégiale technique. La formation universitaire et le développement des compétences professionnelles de l'enseignant bouleversent leur appartenance sociale. Plusieurs, du moins au début, ont beaucoup de difficulté à faire la

<sup>8</sup> Cette figure ne représente que l'image de l'idée exprimée, l'endroit où sont situés les participants dans l'image a été déterminée aléatoirement.

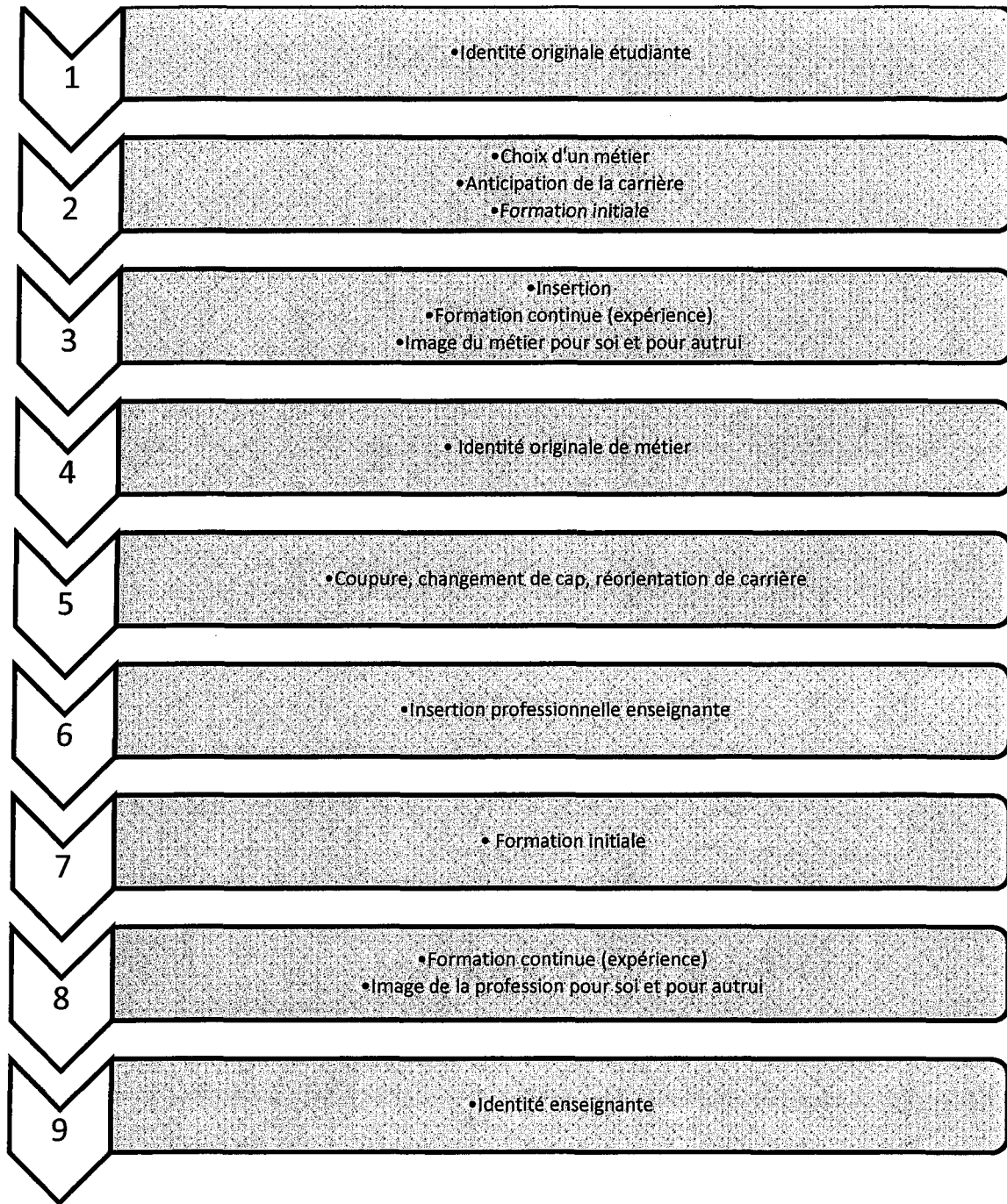
coupure nécessaire au niveau identitaire, ils ont l'impression de trahir les leurs. Même avec le temps, l'identité du métier d'origine reste, et ce, à différents degrés selon le participant.

#### **4.2.3.2 LA PÉDAGOGIE VERSUS LES CONNAISSANCES TECHNIQUES**

L'importance accordée à la pédagogie ainsi que celle accordée aux connaissances techniques nous paraît d'une portée capitale au niveau identitaire. Ainsi, il nous semble que ces deux facteurs peuvent être représentatifs des deux états précédemment explicités, soit l'identité originale de métier et l'identité enseignante. En effet, l'importance accordée aux connaissances techniques peut être attribuable à l'identité du « gars de métier » alors que celle reconnue à la pédagogie puisse quant à elle être attribuable au professionnel de l'enseignement.

En ce sens, lorsque nous avons conçu notre protocole d'entrevue, nous avons anticipé ce fait. Nous nous en sommes servis pour essayer de quantifier l'importance attribuable à un en relation avec l'autre dans la dualité identitaire de nos participants.

De ce fait, lorsque nous avons questionné les participants sur l'importance qu'ils accordent à la pédagogie en relation à celle qu'ils accordent à leurs connaissances techniques, dualité identitaire oblige, nous n'avons pas été surpris de voir que personne n'accordait toute l'importance à l'un ou à l'autre. Aussi, comme nous l'avions anticipé, leurs réponses semblent refléter l'évolution de leur identité. Nous pouvons d'ailleurs observer cette évolution dans la figure ci-dessous.



**Figure 25**

Étapes du développement identitaire des enseignants de la formation professionnelle

Ainsi, lors de leur arrivée en enseignement, les participants n'ont pas encore commencé, pour la plupart, leur formation initiale enseignante, la pédagogie à ce moment bien précis dans leur parcours est probablement encore une notion abstraite. Cela se reflète clairement dans leurs réponses. Les citations suivantes en témoignent;

*Au début, j'ai tout couché sur mon expérience de travail. (2, p.9)*

*Au début, je pensais que ça prenait plus de connaissances techniques, mais avec le temps, je pense que ça prend les deux. (8, p.6)*

*[...]Les deux premières années, par exemple, j'ai travaillé fort ma technique, mais maintenant que j'ai la technique, je m'attarde uniquement presque sur la pédagogie. (7, p.7)*

Donc, comme cela était prévisible, nous pouvons nous rendre compte qu'à leur arrivée en enseignement, ne disposant pas des connaissances pédagogiques nécessaires, ils n'avaient d'autres choix que de s'appuyer sur leurs connaissances techniques. Cependant, après avoir effectué leur formation initiale et après avoir acquis une certaine expérience, qu'en est-il? La plupart des participants s'entendent pour dire que la pédagogie est très importante. Tantôt plus, tantôt égale, mais mise à part une exception, jamais moins que les connaissances techniques. Voici d'ailleurs, en commençant par le contre-exemple, ce que nos répondants avaient à dire à ce sujet :

Ainsi, le candidat 1, en parlant de pédagogie, nous dit :

*Bien elle se doit d'être là, évidemment ça n'en prend hein, eh enseigner, divulguer une information égale pédagogie, on se doit d'avoir un cadre pédagogique qui va permettre à des étudiants d'évoluer convenablement [...]. Je dirais que les connaissances techniques sont plus importantes, parce que la pédagogie c'est un cadre dans lequel on va insérer des connaissances. Un cadre, pas de photo, ça ne donne rien. (1, p.12)*

Si le participant 1 place ses connaissances techniques en premier, dans les citations suivantes nous pouvons voir que les candidats 2, 5, 7 et 8 sont d'avis que les deux sont complémentaires.

*Moi je pense que l'une et l'autre sont des compléments, on ne peut pas mettre 90% de nos efforts sur la pédagogie et 10% sur nos connaissances techniques ou l'inverse, moi je pense que c'est un mélange des deux. Je vais dire 50, 50, ça prend des bonnes connaissances techniques, par contre au niveau pédagogique, il faut qu'on soit là à part entière. (2, p.8)*

*Un ne va pas sans l'autre. Pour être enseignant, il faut être médecin, psychologue, technicien, on est plusieurs choses. Ça fait que la pédagogie va m'aider à me structurer, à suivre le programme, à vérifier que le message est passé, que les objectifs ont été respectés et le côté technique bien ça le prend aussi parce que sinon, j'en ai vu passé des profs qui n'avaient pas un ou pas l'autre puis cela n'a pas été concluant. Il faut connaître ce qu'on enseigne, mais si on n'a pas de pédagogie, on ne peut pas développer d'autonomie. Les deux sont essentiels pour réussir. (5, p.6)*

*Je fais vraiment beaucoup de pédagogie, je mets beaucoup l'accent là-dessus. Je trouve cela vraiment important. Je travaille beaucoup ma pédagogie. La technique, je la connais. C'est pour ça que je m'y attarde moins. La pédagogie passe avant la technique, mais les deux sont complémentaires. Je ne suis cependant pas capable en placer un avant l'autre, les deux sont tellement importants, ça dépend de la force et de la faiblesse de chacun. (7, p.7)*

*Moitié-moitié. Au début, je pensais que ça prenait plus de connaissances techniques, mais avec le temps, je pense que ça prend les deux. Trop d'un versus pas assez de l'autre, quelque part, il y a quelque chose qui fait que la structure n'est pas solide. (8, p.6)*

Pour leur part, les participants 3, 4 et 6 placent la pédagogie en avant. Leurs dires illustrent cette affirmation :

*Pour enseigner un métier, je pense que la pédagogie est plus importante. (3, p.10).*

*La pédagogie est plus importante. La première qualité qu'il faut avoir pour enseigner, c'est d'être capable d'apprendre quelque chose à quelqu'un, peu importe, c'est quoi (4, p.6)*

*La pédagogie, c'est au-dessus de tout. La pédagogie c'est la façon que tu vas diffuser. Si tu n'as pas de pédagogie dans l'enseignement oublie ça, tu ne seras jamais capable. (6, p.7)*

Nous pouvons constater que malgré le fait qu'ils lui attribuent une importance plus ou moins grande que leurs connaissances techniques, la majorité de nos participants s'entendent pour dire que la pédagogie est essentielle à la pleine réalisation de leur profession. Selon nous, le candidat 8 résume assez bien le tout en disant ceci :

*La réussite passe par une bonne expérience du métier, une bonne pédagogie et une bonne préparation (8, p.6)*

En d'autres termes, la réussite passerait par un équilibre parfait entre l'identité de métier et les connaissances techniques ainsi que l'identité enseignante et ses connaissances pédagogiques.

Voyons maintenant si la pédagogie joue un rôle dans l'insertion professionnelle enseignante.

#### **4.2.3.3 LE RÔLE DE LA PÉDAGOGIE DANS L'INSERTION PROFESSIONNELLE**

Nous avons convenu plus tôt dans cette étude que la période d'insertion professionnelle des enseignants de la formation professionnelle commençait, pour la plupart, avant l'arrivée dans un programme de formation initiale. Nous avons d'ailleurs constaté au point 4.2.1 que pour une grande majorité de nos participants, la formation initiale était vue comme un irritant quasi inutile. Pourtant lorsque nous les questionnons sur l'importance que la pédagogie a pris dans leur insertion en enseignement, voilà ce qu'ils nous ont dit :

La pédagogie est très importante :

*La pédagogie a pris une grande place, c'est ça, je pense que si il y a une chose qu'un enseignant se doit de toujours respecter c'est une certaine pédagogie puis où un enseignant devrait toujours s'améliorer c'est aussi en pédagogie, parce que plus on va chercher les outils de travail, plus on va chercher les structures efficaces ben meilleurs vont être nos finissants quand ils vont finir. (1, p.12)*

Elle est une priorité :

*Ben c'est la priorité la pédagogie. Quand tu parles de quelque chose il faut que tu sois capable, il faut que tu fasses un lien,[...]. Il faut que tu partes du début. Tu ne peux pas partir au complet et descendre, il faut que tu fasses comme une vue explosive de ce que tu vas enseigner, pour qu'au fur et à mesure que tu avances, qu'il y ait un lien qui se fasse et que les premiers mots que tu as dit, que le lien se fasse à la fin [...]Même des fois, on essaie de développer l'autonomie, donc des fois, il y en a qui sont capables d'eux-mêmes d'aller plus loin ou de comprendre plus rapidement. Ça permet d'alléger notre tâche pour aider ceux qui ont de la misère à faire les liens avec le début. (3, p.9)*

Le répondant 5 est le seul ayant fait le baccalauréat avant de commencer à enseigner est sans équivoque :

*Moi mon BAC m'a sauvé dans ce métier-là. Je n'aurais pas été capable de commencer sans BAC comme les nouveaux. (5, p.6)*

Le participant 6 s'en remet à son expérience de formateur dans l'armée qu'il voit comme une source de pédagogie :

*C'est certain qu'elle a pris une grande place. Sans mon expérience dans l'armée, je ne suis pas certain que j'aurais réussi. (6, p.7)*

Pour le participant 8, elle prend toute la place :

*Tu sais au début, j'avais beaucoup de connaissances, mais pas de pédagogie ni de préparation et je ne voudrais pas revivre cela. Tu prépares des travaux, tu travailles une fin de semaine là-dessus, tu penses que tu en as pour 6 heures et les étudiants finissent après 2 heures. Sans préparation ni pédagogie, tu es perdu d'avance (8, p.6)*

Cela fait donc l'unanimité, la pédagogie, pour un enseignant, est très importante. Mais si la pédagogie est si importante, pourquoi la formation initiale semble-t-elle tellement inutile? Où et quand pensent-ils développer leur pédagogie?

Certains répondants nous ont mis sur une piste pour répondre à ces questions.

Ainsi, le candidat numéro 2 nous parle de son travail avec son confrère :

*Je me rappelle que je faisais pas mal de théorie au début, puis j'en disais peut-être trop pour ce que je devais dire [...] J'en avais de la pédagogie au début, mais elle n'était pas vraiment bonne. Premièrement, au niveau de la gestion de classe, ça été au début parce qu'on s'était entendu avec mon confrère de travail. Mais vraiment, je pense qu'après 1 an et demi, quand j'ai commencé à travailler conjointement avec mon confrère au niveau de la pédagogie. On a vraiment mis l'accent là-dessus, parce qu'on s'était dit qu'on mettait trop l'accent sur nos expériences de travail. On a voulu balancer ça. Je pense que c'est à partir de la deuxième année. Au début, j'ai mis l'accent sur mon expérience de travail puis la pédagogie s'est insérée graduellement. Aujourd'hui, je pense que je fais un mixte des deux. (2, p.9)*

Le participant 4 nous parle, quant à lui, de sa manière de se construire une image d'enseignant :

*Quand j'ai commencé à enseigner c'est comme cela que j'ai fait mon analyse, j'ai regardé les enseignants que j'avais eus, puis je me suis dit bon lui j'avais aimé cela, lui j'avais aimé cela et lui j'avais aimé cela, j'ai fait une recette avec cela puis c'est cela. Les affaires que je n'avais pas aimées ben, tu sais moi quelqu'un qui reste assis à l'avant et qui parle toujours sur le même ton j'ai jamais aimé cela, moi quand j'enseigne ben je suis plus dynamique, je suis debout, je marche, je parle fort, je parle moins fort. C'est comme cela que j'ai bâti mon image d'un enseignant efficace, encore aujourd'hui des fois je regarde les autres travailler puis des fois j'adapte à ma façon leur manière de travailler. C'est certain qu'aujourd'hui ça arrive moins souvent, j'ai plus d'expérience et j'ai tout essayé, mais tu sais si l'université m'a apporté 40% c'est beaucoup parce que j'avais accumulé beaucoup de bagage pendant 3 ans. À un cours ou deux cours par session ça ne va pas vite, tu as le temps de prendre de l'expérience. (4, p.7)*

Ainsi, il semble que l'ordre des étapes d'insertion professionnelle y soit pour quelque chose. En effet, les enseignants de la formation professionnelle disent appren-



dre entre eux. Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) parlent du processus d'identification. Ils n'ont d'ailleurs pas souvent d'autres choix, la formation initiale se faisant souvent trop tard et surtout trop lentement. Cela nous amène à notre prochain point, soit le travail d'équipe.

#### **4.2.4 TRAVAIL D'ÉQUIPE EN FORMATION PROFESSIONNELLE**

Dans le référentiel des 12 compétences du MELS (2001), il appert que le travail d'équipe est divisé en deux catégories distinctes, ainsi la compétence 9 parle de coopération avec l'équipe école alors que la compétence 10 parle de travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique. Sans diminuer l'importance de l'équipe école, nous allons nous attarder sur la compétence 10, car il s'agit bien, ici, de pédagogie.

En effet, comme nous venons de le voir, il y a des chances qu'en formation professionnelle le travail de l'équipe pédagogique soit très important. Encore plus important peut-être qu'en formation générale, car le fait de commencer l'université plus tard, les forces à apprendre entre eux. Nos participants en voient-ils l'importance?

##### **4.2.4.1 .SON IMPORTANCE**

Du point de vue de l'importance, l'ensemble des participants est unanime, le travail d'équipe est très important. Nous avons choisi ces deux citations très éloquentes.

Ainsi le répondant 1 nous dit :

*Oui c'est important, il faut travailler en équipe puis il faut travailler de concert ou conjointement, parce que de un on n'enseigne pas tous les modules, donc il faut se parler, et de deux, eh on peut être plusieurs enseignants à intervenir dans le même groupe donc là encore il faut se parler pour savoir comment procéder de telles ou telles façons avec eh le groupe en particulier ou eh ben où on veut les emmener (1, p.14)*

... alors que 4 nous dit :

*Il y a du bon dans chaque enseignant, des fois tu maîtrises une méthode à 90% pis l'autre peut avoir l'autre 10%. C'est important de compléter nos connaissances avec celles des autres (4, p.6)*

Cependant, dans les faits, même s'ils sont unanimes à dire que dans leur contexte le travail d'équipe est d'une importance capitale il semble avoir un malaise quasi généralisé lorsque l'on aborde le sujet de la pratique.

#### 4.2.4.2 .EN PRATIQUE

Ainsi, voici ce que quelques-uns de nos participants ont répondu à la question :  
Est-ce que le travail d'équipe se transpose dans votre pratique enseignante?

Pour le premier, il « essaie » :

*Bien moi en ce qui me concerne, j'essaye de travailler le plus possible conjointement avec tous mes confrères de travail, je ne dis pas que je réussis toujours, mais ça fait partie des compétences que j'ai à travailler. (1, p.15)*

Pour le deuxième, « c'est pas fort » :

*Si je parle de mon équipe de 2 profs, on travaille énormément ensemble, mais dans le département, ce n'est pas fort. (2, p.10)*

Le troisième se sent comme un « travailleur autonome »

*Je considère que je travaille en équipe avec mes collègues. Même ceux que j'aime moins. [...]. Je me sens comme un travailleur autonome, mais moi, mes choses sont faites. Sauf que s'ils ont besoin d'informations puis qu'il me demande, je vais leur prêter. (4, p.11)*

Le quatrième est sans équivoque un « non » quand il s'agit d'appliquer concrètement le travail en équipe :

*Si tu me demandes si c'est important oui c'est super important. Si tu me demandes si je l'applique présentement, je suis malheureusement obligé de te répondre non. (4, p.8)*

Le répondant 5 met la responsabilité sur les collègues :

*Je travaille continuellement en équipe avec mon collègue. Cependant, c'est beaucoup plus difficile avec les autres du département. Je suis ouvert à travailler avec eux, mais eux, ils ne veulent rien savoir. On dirait que les gens ont peur de montrer leur faiblesse. Mais moi personnellement, j'entretiens des liens très serrés avec l'autre enseignant avec qui j'enseigne. (5, p.7)*

Le sixième se remet en question :

*C'est probablement le bout dans mon emploi qui me donne le plus de difficulté. C'est parce que c'est peut-être ma façon de voir les choses. Moi je trouve ça important. (6, p.8)*

D'où provient ce malaise avec le travail d'équipe? Même si les finalités de cette étude ne se préoccupent pas pour répondre à cette question, nous croyons qu'il y ait des chances que ce malaise provienne du statut de spécialiste de contenu des nouveaux enseignants de la formation professionnelle. En effet, les participants passent, presque du jour au lendemain, d'un statut de spécialiste à un statut de « novice ». Inconscients, croyons-nous, de l'importance de la formation initiale et ayant des lacunes importantes au niveau du travail avec les pairs, il est permis de se demander si dans ce contexte les enseignants de la formation professionnelle ont tous les outils pour travailler au maximum de leur capacité. Il y aurait d'ailleurs encore là matière pour une autre étude.

En somme, pour ce qui est de la nôtre, il est loin d'être évident que le travail d'équipe puisse à lui seul suffire au développement pédagogique des enseignants de la formation professionnelle. Mais, comme nous avons vu plus tôt dans cette étude, une autre démarche permet aux enseignants de se développer et d'ainsi modifier leur identité

est la formation continue. Le référentiel du MELS (2001) est d'ailleurs très clair à ce sujet. En effet, la compétence 11 « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » fait partie du quatrième bloc des compétences, soit l'identité professionnelle. Nous avons questionné nos participants sur ce sujet.

#### 4.2.5 FORMATION CONTINUE

Comme nous venons de le voir, la formation continue est l'ultime méthode pour les enseignants en poste de pouvoir analyser, réélaborer et améliorer leurs pratiques, voire développer leur identité. Encore faut-il qu'ils se sentent concernés et s'engagent dans une démarche de formation continue! Le référentiel des compétences est clair, les enseignants professionnels doivent être en mesure de « mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement » (p.157). Nous pensons que pour être en mesure d'y parvenir le développement de leur identité professionnelle enseignante est primordiale. En effet, il nous apparaît utopique de penser que quiconque n'ayant pas développé cette identité puisse réaliser une démarche réflexive sur sa pratique. Nous avons utilisé ce fait pour nous aider à confirmer l'état identitaire de nos participants.

En questionnant nos participants sur l'importance qu'ils attribuent à entreprendre une démarche de formation continue, ils ont été unanimes à nous dire que cela était très important. Voici en rafale ce que les participants les plus explicites avaient à dire :

*Absolument, eh dans tous les domaines (1, p.15)*

*Moi je trouve que c'est une priorité (3, p.11)*

*C'est très important (5, p.8)*

*Oui absolument (8, p.6)*

Malgré qu'il semble clair que, pour eux, la formation continue est une priorité, nous avons voulu aller plus loin. En effet, nous voulions savoir à quel point les enseignants se sentaient concernés par leur amélioration pédagogique.

Il semble en effet que même si l'ensemble des enseignants reconnaît l'importance d'améliorer leur pédagogie, la plupart d'entre eux attribuent cette responsabilité au centre ou à la commission scolaire qui les emploie. Dans ce sens, voyons ce qu'avaient à dire les participants :

Pour deux d'entre eux la responsabilité est celle des centres de formation.

*Je pense que c'est important et pas nécessairement juste au niveau universitaire. Quelqu'un qui a fait son BAC pis que pendant les 15 années suivantes il ne fait rien, il va certainement avoir perdu des choses. Mais je pense que cela devrait venir de nos centres de formation. Nos centres devraient nous donner des outils de formation, ils devraient nous donner la chance d'avoir des rafraichissements sur des points pédagogiques dont on aurait besoin et de nous donner de meilleurs outils. (2, p.10)*

*Puis pédagogique. Comme je vous disais tout à l'heure, on en manque tous un peu. On devrait pouvoir avoir des ateliers pour nous donner des trucs et s'améliorer. On a toujours à apprendre sur la pédagogie et ça rend notre travail tellement plus facile. (8, p.7)*

Pour un autre, son directeur d'établissement devrait le prendre en charge et cibler ses besoins en formation continue :

*[...] peut-être que mon directeur pourrait des fois venir s'asseoir dans mon groupe pour voir si je suis encore correct dans ma façon d'être. (3, p.11)*

Pour le suivant, la préoccupation est le temps. Pour lui, cela devrait être fait pendant ses heures de travail, soit pendant les journées pédagogiques :

*Côté pédagogique, j'aimerais ça de temps en temps avoir des formations pendant les journées pédagogiques là sur la psychopédagogie. Des petits*

*trucs. Sur des affaires aussi banales que l'éclairage, l'écho, le ton de la voix, des petits trucs pédagogiques. Je les prendrais les trucs moi, je ne suis pas parfait. (7, p.8)*

Ainsi, comme nous pouvons voir, bien peu d'enseignants s'attribuent la responsabilité de leur cheminement pédagogique. Malheureusement, il semble que selon les répondants, pour les centres ne semblent pas non plus, une priorité. Quelques-uns des participants ont d'ailleurs été cinglants à l'endroit de leur centre. En voici quelques exemples :

*J'aimerais cela avoir de la formation continue sur les nouvelles technologies pis avoir accès à ces choses-là. Surtout nous mettre des postes d'ordinateurs disponibles pour qu'on puisse aller chercher notre information. Ils sont en train de tout barrer dans les ordinateurs, parce qu'ils ont peur qu'on aille voir les sites de cul, je ne suis pas ici pour cela moi. (3, p.12)*

*Il n'y en a pas de moyen. Côté technique, tu demandes à l'école des formations, si ce n'est pas donné par l'école, il n'y a pas de budget. Ne te fies pas sur l'école pour les budgets, en plus ne te fies pas sur tes disponibilités, va falloir que tu y ailles l'été pendant tes vacances, les soirs, la fin de semaine, mais essaie pas de te faire libérer pour aller suivre une formation, ça coûte de l'argent ! (5, p.8)*

*On a des budgets de formation, ils sont malheureusement très petits, alors il faut les utiliser à bon escient. La formation coûte cher et on n'a pas beaucoup de budget alors on y va pour l'essentiel. (8, p.7)*

Il semble difficile d'avoir des budgets pour la formation pédagogique dans les centres. Même la formation entre les pairs ne semble pas possible dans certains cas :

*Premièrement, il faudrait que les journées pédagogiques soient des journées pédagogiques, pas des journées de blabla de réunions de perte de temps, des journées pour échanger sur nos pédagogies. Qu'on puisse se faire des ateliers sur chacun nos spécialités, mais tu sais quoi? Les enseignants ils n'en ont pas besoin... C'est difficile de convaincre des gens qui ont la science infuse qu'ils ont encore à apprendre. (5, p.8)*

Ces enseignants attribuent la responsabilité de leur amélioration pédagogique aux centres et les centres ne semblent pas, selon leur interprétation, remplir leurs mandats. Il semble pourtant clair dans le référentiel des compétences professionnelles que cette responsabilisation est un incontournable lors de l'acquisition de l'identité professionnelle. Peut-on être un professionnel de l'enseignement, avoir une identité professionnelle enseignante et ne pas se sentir responsable de l'amélioration de notre pédagogie? Dans la mesure de la définition du MELS, nous pensons que non.

Il existe cependant une lueur d'espoir face à cette impasse. En effet, encore une fois, les deux seuls participants ayant répondu de manière différente ont été les deux participants ayant terminé le baccalauréat en enseignement. Voici ce qu'ils nous ont répondu :

*[...] la formation continue en pédagogie est très importante, même je dirais au niveau personnel c'est important d'avoir une certaine forme eh d'acquisition de connaissances continue, parce que même nous on vieillit, on change eh on évolue eh ça va nous permettre de se situer mieux dans notre profession d'enseignant (1, p.15)*

*[...] il faut que les enseignants travaillent sur leurs faiblesses (5, p.8)*

Sur ce point, nous devons conclure à un succès mitigé. En effet, il semble que cela vienne confirmer l'importance capitale que vient jouer la formation initiale dans le développement de l'identité professionnelle enseignante. Ainsi, on peut penser que malgré leur entrée différente dans la profession différente, les enseignants qui finissent le baccalauréat sont en mesure de développer les outils nécessaires pour acquérir une identité enseignante. Cela est beaucoup moins évident du côté des enseignants ayant réalisé le certificat.

Le baccalauréat en enseignement professionnel étant devenu obligatoire depuis 2004, il nous apparaît que la situation devrait aller en s'améliorant, mais cela prendra plusieurs années avant que la nouvelle génération d'enseignants soit majoritaire dans les centres.

Il faut cependant spécifier que cette étude n'ayant pas été faite dans ce contexte, (baccalauréat versus certificat), notre échantillonnage n'est pas statistiquement représentatif. Ainsi, le fait que les deux enseignants ayant terminé le baccalauréat sur les huit participants aient répondu dans l'ensemble différemment des autres peut être le fait du hasard. Espérons que non. Cela pourra être validé dans le cadre d'une autre étude.

### **4.3 TROISIÈME PARTIE SYNTHÈSE**

#### **4.3.1 EN SOMMES**

Notre objectif principal était de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle qui enseignent un métier réglementé. Pour ce faire, nous nous sommes attardé sur deux points bien précis. Dans un premier temps, nous avons identifié les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent et nous avons identifier la représentation qu'ils ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant. Dans un deuxième temps, nous avons identifié la démarche individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager.

Comme nous venons de le remarquer, l'enseignant de la formation professionnelle, ayant commencé à enseigner après plusieurs années d'expérience dans son métier d'origine, développe une complémentarité entre ses connaissances techniques et ses



connaissances pédagogiques. Ainsi, il commence à enseigner avec une identité de métier en se reposant uniquement sur ses connaissances techniques. Au fur et à mesure qu'il développe son identité enseignante, les connaissances pédagogiques prennent la place et finalement, il atteint le stade de la dualité identitaire. Dans un cas, « parfait », nous pouvons parler d'une symbiose entre technique et pédagogie. L'identité professionnelle enseignante, comme on l'entend en formation professionnelle, est différente de celle des enseignants du régulier. Elle se compose, idéalement, en deux parties, une de métier et l'autre d'enseignant. Deux parties qui se complètent et qui doivent travailler en complémentarité.

Pour revenir au modèle élaboré par Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), il semble qu'il soit très difficile dans un contexte où chaque individu a son propre parcours de généraliser une trajectoire. Dans cette étude, toutes les composantes du modèle n'ont pas été étudiées. Nous pensons qu'une adaptation du modèle aux enseignants de la formation professionnelle pourrait être en soi le cœur d'une autre recherche.

Bien qu'étant clairement définie par le MELS comme une responsabilité faisant partie de la tâche d'un professionnel de l'enseignement, une majorité des répondants pensent encore que leur développement professionnel relève de leur employeur. Ils attribuent ainsi la faute de leur méconnaissance ou de leurs difficultés à leur direction et au manque de moyens mis à leur disposition pour s'améliorer. La plupart d'entre eux ne se sentent pas responsables face à leur pédagogie. Aussi, le travail d'équipe ne semble pas encore faire partie des mœurs en formation professionnelle. Étrangement, ils se disent ouverts au travail d'équipe, ils admettent l'importance du travail d'équipe, mais ils

disent aussi ne pas sentir d'ouverture de la part de leurs collègues ou de leur direction. Encore une fois, ils ne semblent pas se sentir responsables de ce constat d'échec, car ils disent ne pas avoir les outils et le temps « rémunéré » nécessaire pour y arriver.

Vous trouverez dans le cinquième chapitre l'essentiel des réponses à nos questions et quelques pistes de solutions que nous pensons envisageables pour améliorer la situation.

4.3.2 SYNTHÈSE DU CHAPITRE 4

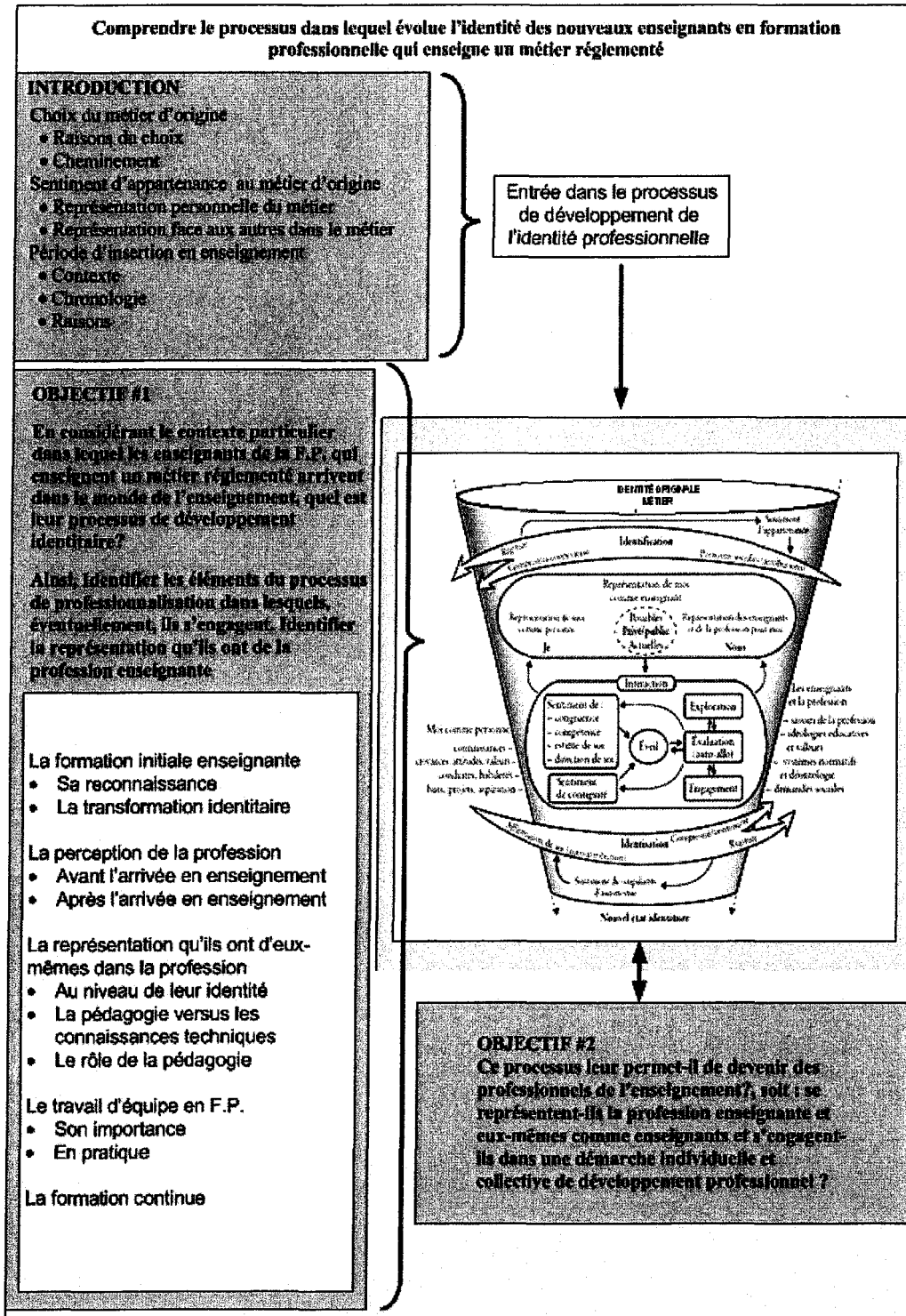


Figure 26

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

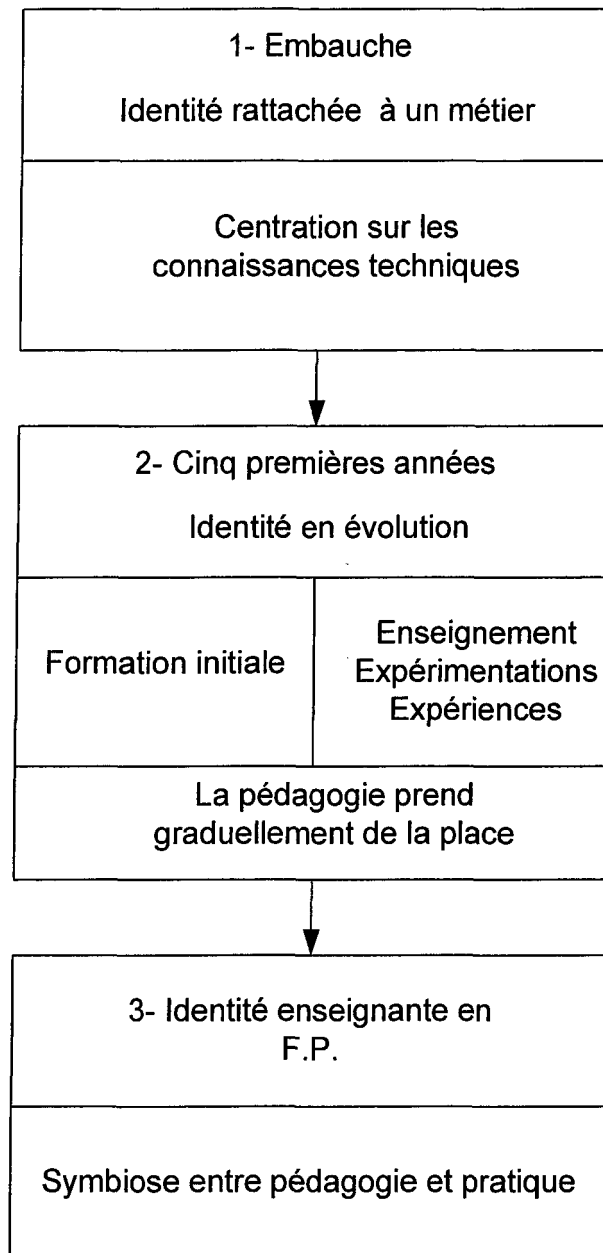
#### 5.1 RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Lors du quatrième chapitre, nous avons répondu, en partie du moins, à nos questions de recherche. Dans le cadre de ce cinquième chapitre, nous reviendrons sur l'essentiel de ces réponses.

- En considérant le contexte particulier dans lequel les enseignants de la F.P. qui enseignent un métier réglementé arrivent dans le monde de l'enseignement, quel est leur processus de développement identitaire?

En analysant les réponses que les participants ont bien voulu nous donner, nous en sommes venus à la conclusion que l'identité enseignante telle que définie pour les enseignants du général ne peut s'appliquer à leur réalité. En effet, pour la grande majorité d'entre eux, ils ont déjà une identité fortement développée à un métier lorsqu'ils commencent à enseigner. Plus important encore, si cette identité peut à l'occasion leur donner quelques soucis, à notre avis, ils en ont besoin pour devenir des enseignants en formation professionnelle.

Avant d'expliquer davantage cette affirmation, regardons tout d'abord la figure 28 de ce que nous appellerons « le processus de développement identitaire des enseignants de la formation professionnelle ».



**Figure 27**

Processus de développement identitaire des enseignants de la formation professionnelle

Ainsi, nous définirons le processus de développement identitaire des enseignants de la formation professionnelle en 3 étapes.

La première étape étant définie comme celle du moment de leur embauche où leur identité originale prend toute la place et que leurs connaissances techniques sont leurs seuls atouts.

La seconde étape étant définie comme une étape transitoire durant plus ou moins cinq ans pendant laquelle les nouveaux enseignants apprennent par l'expérience, mais aussi en étant inscrits à un programme de formation initiale. Pendant cette étape, faite d'expérimentation de toute sorte, la pédagogie est graduellement intégrée et prend de plus en plus de place.

Finalement, la troisième et dernière étape, celle où l'enseignant, par ses expériences et ses formations a développé son identité d'enseignant. Nous pensons que nous pouvons aller ici un peu plus loin que Balleux (2006) et appeler cette identité d'enseignant, « l'identité enseignante en formation professionnelle ». En effet, le principe d'identité multiple suppose que les individus aient deux identités : l'une enseignante et l'autre de métier. Elle suppose que l'identité enseignante ne puisse être définie que par celle attribuée aux enseignants du régulier.

Cependant, même si les enseignants de la formation professionnelle, à partir de leurs expériences, développent une identité différente du point de vue de la définition des enseignants du régulier, ils ont besoin de cette complémentarité d'identité.

Tantôt technologue tantôt pédagogue, ils ont besoin pour devenir de bons enseignants de la formation professionnelle de trouver le juste équilibre entre les deux identités. Cet état identitaire doit être défini comme une identité enseignante adaptée à leur contexte professionnel.

Les questions qui se posent maintenant est de savoir ;

- si ce processus leur permet de devenir des professionnels de l'enseignement;
- s'ils se représentent la profession enseignante et eux-mêmes comme enseignants et finalement;
- s'ils s'engagent-ils dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ?

Si nous avons à répondre dans le cadre de cette recherche à la question « Ce processus leur permet-il de devenir des professionnels de l'enseignement selon ce qu'ils pensent devoir être? », nous répondrions sans aucun doute dans l'affirmative.

En effet, dans le cadre de cette étude, nous avons pu constater que la représentation face à la profession de la plupart des enseignants de la formation professionnelle évolue pendant leurs premières années de pratique. Ainsi, comme ceux du régulier, ils avaient développé, par ce que certains appellent les connaissances antérieures, une représentation de la profession enseignante. Cette représentation se définit surtout par rapport aux avantages que cette profession amène du point de vue personnel, salarial, temps de vacances, reconnaissances sociales, etc. À la suite de leur intégration dans la

profession, cette représentation change pour s'appuyer davantage sur les responsabilités qu'elle amène.

Aussi, après leur période d'intégration, la plupart des enseignants interrogés en sont rendus à un point où ils se sentent bien dans leur nouvelle fonction. À leur manière, ils se sentent enseignants et ils croient à tort, pensons-nous, répondre aux exigences de leur profession. A tort, croyons-nous, car le MELS définit très clairement dans le référentiel ce qu'il attend d'un professionnel de l'enseignement et ce référentiel est encore très peu connu. La plupart des enseignants de la formation professionnelle ne sont pas conscients des responsabilités qu'ils ont. Nous pouvons d'ailleurs nous en rendre compte dans les données de nos entrevues lorsque vient le temps de parler de la responsabilité d'amorcer une démarche de développement professionnel.

La quasi-totalité de nos participants est convaincue que cette démarche de formation continue relève de la responsabilité de leur employeur. Ils attribuent d'ailleurs leurs lacunes pédagogiques, au manque de temps rémunéré, au manque de volonté de leurs supérieurs et au manque de ressources dont ils disposent. Ainsi, lorsque questionnés sur les moyens dont ils disposent pour s'améliorer, tous s'en sont pris négativement à leur organisation et aucun ne s'est attribué le blâme.

En effet, la grande majorité des enseignants œuvrant dans les centres de formation ont commencé à enseigner et ont suivi leur formation initiale avant la réforme, donc, avant que le référentiel ne soit implanté. Quand le mouvement de professionnalisation du « métier » d'enseignant est arrivé au début des années 2000, ils étaient tous, pour la plupart, en poste. Le Gouvernement leur a d'emblée reconnu 18 années de scola-



rité du point de vue salarial, mais semble ne pas les avoir prévenus que leurs responsabilités avaient changé. Nous pensons qu'il y a un énorme travail à faire pour que les enseignants de la formation professionnelle s'approprient le référentiel et les responsabilités professionnelles qu'il demande. C'est seulement lorsqu'ils y seront arrivés que nous pourrons répondre affirmativement à la deuxième question de recherche.

Aussi, si nous voulons que les enseignants de la formation professionnelle puissent s'approprier ce référentiel, nous pensons qu'il devrait être modifié et adapté à leur réalité. En effet, en examinant le référentiel de la formation générale et celui de la formation professionnelle, nous constatons rapidement que mise à part la couleur de la couverture, ils sont en tout point commun. Suite à cette étude, nous pensons que la question se pose, cela se peut-il que les compétences nécessaires pour enseigner en formation professionnelle puissent être différentes de celles du régulier?

En somme, il y a encore beaucoup de travail à faire, et ce, à tous les niveaux.

## **5.2 LIMITES DE CETTE ÉTUDE**

Différents facteurs peuvent influencer les résultats d'une recherche qualitative comme celle que nous avons effectuée. Pensons à la réalité unique de l'interviewé, à l'implication du chercheur ou encore la représentativité de l'échantillonnage pour ne nommer que ceux là.

Premièrement, comme le spécifie Pirès (1994), dans un texte intitulé *La recherche qualitative et le problème de la scientificité*, « par une série de glissement progressif, l'idée même de la science a été associée à celle de la certitude ou de précision et

cette dernière aux chiffres et à la quantification » (p.35). Or, la recherche qualitative ne permet pas d'obtenir de tels résultats.

En effet, la recherche qualitative, par son histoire, est née avec l'idée que « le comportement humain ne se comprend et ne s'explique qu'en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leurs actions » (Poupart 1981, p.43). Il semble évident, en suivant cette logique, que la recherche qualitative ne puisse mener à une certitude absolue, les données recueillies provenant de la réalité des participants. Cette réalité peut cependant être bien éphémère. En effet, comme Poupart (1981) l'écrit, « les significations que les individus donnent aux choses se développent et se construisent en cours d'action » (p.43). Il est impossible d'avoir la certitude que la réalité d'une personne à un moment donné puisse être transposée à quelque qu'autre moment que ce soit. En somme, les personnes interviewées peuvent, en toute bonne foi, avoir répondu aux questions de l'entrevue et rien ne peut garantir qu'en d'autres circonstances ou lieux, elles auraient répondu la même chose.

Deuxièmement, un autre facteur peut être considéré comme étant une limite pour cette étude, « le chercheur lui-même ». Ainsi, Boucher (2004) en s'appuyant sur Savoie-Zajc (1997) prétend que le chercheur influencé par les thèmes de recherche qu'il utilise ou par ce qu'il cherche comme information peut laisser aller de l'information pertinente qui bonifierait la recherche dans un contexte différent ou avec le regard d'une autre personne (p.78).

Troisièmement, la méthode utilisée pour mener à bien ce genre d'étude, nous pensons ici aux entrevues, au temps et à l'énergie nécessaires pour enregistrer, transcrire

et analyser chacune des données recueillies, obligent souvent les chercheurs utilisant ce type de méthode à avoir un échantillonnage restreint. En effet, il serait utopique de penser qu'il puisse être possible pour un seul chercheur, d'interviewer l'ensemble des participants répondant à ces critères, cela représentant souvent plusieurs centaines de personnes. D'ailleurs, les écrits reconnaissent qu'il n'est pas nécessaire de le faire, en autant, bien entendu, que le chercheur fasse participer autant de participants nécessaires pour atteindre la saturation des réponses. Cependant, les résultats de l'étude ne sont pas nécessairement transférables ou généralisables. Ainsi, pour ne donner que cet exemple, une étude réalisée avec une dizaine, voire une vingtaine de participants provenant tous de la même région géographique ou du même centre de formation ne représente pas nécessairement la réalité des enseignants d'une autre région ou d'un autre centre, les outils, les façons de faire et beaucoup d'autres facteurs étant différents.

## CONCLUSION

Comme nous avons pu le constater, l'histoire même de la formation professionnelle et le contexte dans laquelle elle s'est développée ont fait en sorte qu'elle a toujours été quelque peu négligée et considérée comme étant une voie de contournement en marge de la formation générale.

Dès la fin des années 90, des travaux entrepris par les états généraux de l'éducation mènent à une réforme scolaire qui redéfinit le rôle de l'enseignant « moderne », nous voyons alors naître l'enseignant professionnel.

Ayant historiquement toujours été considéré comme un enseignant de « bas étage », l'enseignant de la formation professionnelle se voit alors, presque du jour au lendemain, traité par les instances gouvernementales comme un enseignant à part entière. L'arrivée en 2001 du référentiel et en 2003 du baccalauréat obligatoire le démontre bien. Ainsi, longtemps négligé, voire dénigré, l'enseignant de la formation professionnelle se doit devenir un « enseignant professionnel ».

Mais, ne devient pas un enseignant professionnel qui veut. La recherche est d'ailleurs claire à ce sujet. Un long processus d'intégration doit être réussi pour qu'un individu puisse devenir un professionnel. Une des conditions à cette réussite est qu'il puisse développer son identité pour s'approprier sa nouvelle profession. Nous parlons alors, ici, de réussir un processus de développement identitaire. Or, la plupart des nouveaux enseignants de la formation professionnelle n'arrivent pas dans la profession en-

seignante avec le même bagage identitaire que ceux du régulier. En effet, ils sont en grande majorité déjà devenus des professionnels dans leur domaine respectif.

Malheureusement, cette singularité a encore aujourd'hui attiré l'attention de bien peu de chercheurs. Dans l'espoir de faire avancer le domaine de l'enseignement en formation professionnelle, nous avons tenté principalement, dans le cadre de cette recherche, de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle qui enseignent un métier réglementé afin de vérifier si ce processus leur permettait de devenir des professionnels de l'enseignement, et ce, tel que défini par le MELS.

Pour ce faire, une recherche qualitative a été préconisée, car il fallait que nous soyons en mesure d'identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent. En ce sens, il fallait identifier la représentation qu'ils ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant et identifier la démarche individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager. Pour cela, nous avons conçu un questionnaire et recherché des participants. Huit volontaires furent recrutés et cela nous a permis de recueillir les données nécessaires pour notre analyse. Analyse qui fut réalisée en procédant au codage des réponses obtenues. Cette analyse nous a permis de tirer quelques conclusions et de répondre aux questions de recherche.

Dans un premier temps, en considérant le contexte particulier dans lequel les enseignants de la F.P. qui enseignent un métier réglementé arrivent dans le monde de l'enseignement, nous avons voulu connaître leur processus de développement identitaire.

Dans ce sens, nous avons conclu que bien que différent de celui des enseignants du régulier, les enseignants de la formation professionnelle passaient eux aussi par un processus de développement identitaire. Nous l'avons d'ailleurs défini en 3 étapes.

La première étant celle de l'embauche dans leur profession où leur identité originale et leurs connaissances techniques prennent toute la place. La deuxième est quant à elle transitoire et s'échelonne plus ou moins sur cinq ans. Pendant cette étape, les nouveaux enseignants apprennent par leurs expériences et dans un programme de formation initiale. Elle est constituée d'expérimentation de toute sorte. La pédagogie est graduellement intégrée et prend de plus en plus de place. La troisième est plutôt celle où l'enseignant, par ses expériences et ses formations, a développé son identité enseignante.

Cette identité est cependant, selon nos conclusions, différente de celle des enseignants du régulier. Elle se compose, selon nous, idéalement de deux éléments tout aussi importants l'un que l'autre. L'identité de métier qui amène la technique et l'identité d'enseignant qui amène la pédagogie. Il est aussi important de noter que contrairement à ce qui s'est fait avant, nous avons décidé d'opter pour un concept d'identité unique étant composé de deux éléments. Cette nuance avec le concept de dualité identitaire amené par Balleux en général peut sembler négligeable, mais nous croyons que les enseignants de la formation professionnelle, s'ils réussissent leur développement, doivent être considérés comme ayant une identité enseignante, identité qui ne pourra jamais être comparable en tous points avec les enseignants du régulier.

Aussi, bien que nous ayons identifié les étapes du processus de développement identitaire dans le cadre de cette recherche, une étude plus exhaustive de ce processus

nous paraît être nécessaire pour bien comprendre l'ensemble du phénomène. Ainsi, le modèle mis de l'avant par Gohier et al. (2001) pourrait être adapté au contexte de la formation professionnelle.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes attardés sur l'effet de cette différence identitaire. Ainsi, nous avons voulu savoir si ce processus leur permettait de devenir des professionnels de l'enseignement, et ce, selon les normes établies.

Face à cette deuxième question, nous en sommes arrivés à la conclusion que bien que l'identité qu'ils ont développée puisse leur permettre de devenir des enseignants professionnels, le contexte dans lequel évoluent ces enseignants et les outils dont ils disposent mettent en péril leur chance de réussite.

En effet, lors de l'arrivée de la réforme à la fin des années 1990, le MEQ a immédiatement fourni, aux enseignants du régulier, un référentiel pour les guider dans leur profession. Ce référentiel issu du nouveau pédagogique mena aussi à la transformation des programmes universitaires. Mais, déjà 10 ans s'étaient écoulés depuis l'arrivée des nouveaux programmes en formation professionnelle. Pourquoi avoir attendu si longtemps avant d'intervenir auprès des nouveaux enseignants de la formation professionnelle? Ainsi, même si le MELS définit très clairement dans le référentiel ce qu'il attend d'un professionnel de l'enseignement, ce référentiel est encore très peu connu de l'ensemble des enseignants de la formation professionnelle, la plupart d'entre eux ayant été embauchés pendant les années 1990. Ainsi, plusieurs croient à tort répondre aux exigences de leur profession.

En outre, le référentiel fourni aux enseignants de la formation professionnelle est une copie conforme de celui réalisé pour l'enseignement régulier. Or, se pourrait-il que pour enseigner en formation professionnelle, il faille des compétences différentes? Différence qui laisse supposer que leur processus de développement identitaire puisse, lui aussi, être différent. La question reste ouverte.



## BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives* 26, n°1: 5-31.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 26, 17.
- Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). *La première classe, ou Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : L'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. Dans *Carriéologie*, vol. 10, n°3-4 (pp 603-627).
- Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian journal of higher education*, 36(1), 29-48.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Bouchard, P. (1997). *La morale des enseignants*. Paris : L'Harmattan
- Boucher, N. (2004). Étude exploratoire du cheminement professionnel d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire. Mémoire Université de Sherbrooke.
- Bouchette, E., & Tremblay, R. (2006). L'indépendance économique du Canada français ressource électronique. Chicoutimi: J.-M. Tremblay. Retrieved from [http://classiques.uqac.ca/classiques/bouchette\\_err01/independance\\_econo\\_cf/independance\\_econo\\_Can\\_fr.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/bouchette_err01/independance_econo_cf/independance_econo_Can_fr.pdf)
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, 83-119.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation? Dans Héту, J-C. Lavoie, M. Baillauquès, S., *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Paris : Département De Boeck Université. Perspectives en éducation. (pp. 43-61)

- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, n°81, 25 à 41.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire in Gervais, C., Martineau, S., Portelance, L. Mukamuréra, J. *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-103): Les Presses de l'Université Laval.
- COFPE (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel : avis à la ministre*. Québec: Ministère de l'éducation.
- COFPE (2006). La formation en milieu pratique. Dans G. d. Québec (Eds.) Ministère de l'éducation.
- Coulombe, S. (2001). Développement et consolidation des stratégies métacognitives chez des étudiants en formation à l'enseignement dans une situation investigative. Mémoire de maîtrise non publié. Université du Québec à Chicoutimi.
- CRIFPE (2008). Rencontre avec Claude Lessard. *Bulletin du CRIFPE*, 15, n°2.
- CSE (1991). Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Québec : Gouvernement du Québec
- CSE (1997). L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager. Québec : Gouvernement du Québec
- Dalemont, M. A. & Algrin, L. (2006). L'identité professionnelle du formateur. Acte de colloque Université de Lambesc Aix Marseille I. Retrieved from [http://scholar.google.ca/scholar?hl=fr&q=L%27identité+professionnelle+du+formateur.+Ate+de+colloque+Université+de+Lambesc+Aix+Marseille+I&btnG=Rechercher&lr=&as\\_vis=0](http://scholar.google.ca/scholar?hl=fr&q=L%27identité+professionnelle+du+formateur.+Ate+de+colloque+Université+de+Lambesc+Aix+Marseille+I&btnG=Rechercher&lr=&as_vis=0)
- Déslauriers, J. P. & M. Kérisit (1994). La question de recherche en recherche qualitative. In *Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématiques et enjeux*. Actes du Colloque Québécois de la Recherche Sociale (CQRS), 88-99.
- Deschenaux, F., Roussel, C. & Decoste, J. (2005). La transition vers l'enseignement professionnel : le point de vue d'enseignantes et d'enseignants en formation à l'Université du Québec à Rimouski. Communication présentée au colloque «S'insérer dans le milieu scolaire: phase cruciale du développement professionnel en enseignement» dans le cadre de l'ACFAS, Montréal, Québec.

- Deschenaux, F., Roussel, C. & Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.108-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Deschenaux, F. & Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11 n°1, 1-16.
- Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010a). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme évènement marquant de parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 92-108
- Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010b). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : Un passage volontaire. *Pensée Plurielle*, 24(2), 131-143
- Dubar, C. (1995). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Fournier, M. (1980). *Entre l'école et l'usine : la formation professionnelle des jeunes travailleurs*. Laval: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Fournier, G., Bourassa, B., Baby, A. & Pépin, Y. (2000). *Les 18 à 30 ans et le marché du travail : quand la marge devient la norme*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- FSE (2003). L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants. Retrieved from [http://www.fse.qc.net/fileadmin/user\\_upload/documents/PE/PEI-RECH03-01.pdf](http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/PEI-RECH03-01.pdf)
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement Dans Héту, J-C. Lavoie, M. Baillauquès, S., *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Paris : Département De Boeck Université. Perspectives en éducation (pp. 113-138).
- Gohier, C. & Alin, C. (2000). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle : recherche et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et sa construction pour les maîtres en formation. Dans Tardif, M. Ziarko, H. (Ed.), *Continuités et ruptures*

*dans la formation des maîtres au Québec*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval. Collection Formation et Profession

- Gohier, C., Chevrier, J., Bouchard, Y., Anadón, M. & Charbonneau, B. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), (pp. 3-32).
- Gohier, C., Anadón, M., & Chevrier, J. (2008). La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysé sous l'angle des états identitaires. *Canadian Journal of Education*, 31 n°4, 813-835.
- Gohier, C., Chevrier, J. & Anadón, M. E. (à paraître 2010). Les états identitaires chez les futurs maîtres du primaire : quelle incidence sur le développement de l'identité professionnelle?. Dans M. Dadoy & M. Kaddouri (dir.), *Métier, formation et identité professionnelle dans le champ des métiers des pratiques sociales*. (pp. -). Paris : L'Harmattan. [Formation]
- Hardy, J-P, Ruddel, D.T. (2001) Apprentissage au Canada du XVIIe au XIXe siècle in L'encyclopédie canadienne : historica. ressource électronique retrieved from <http://www.canadianencyclopedia.ca/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0000255>
- Héту, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles, Be: De Boeck Université.
- Hirtt, N. (2001). À propos de l'approche par compétence. Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? la cgt SNPEFP. Retrieved from [http://www.snpefp-cgt.org/mod/fileman/files/2001-09-01 - FPR\\_Avons\\_nous\\_besoin\\_de\\_travailleurs\\_competents.pdf](http://www.snpefp-cgt.org/mod/fileman/files/2001-09-01 - FPR_Avons_nous_besoin_de_travailleurs_competents.pdf)
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, n°86, 5-16.
- Laflamme, C. (1993a) Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes, in *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, Sous la direction de Claude Laflamme. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1993, pp. 89-118.
- Laflamme, C., Alaluf, M. & Université de, S. (1993b). *La Formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Legendre, M. (2008) dans Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus : les curriculum en questions*. Bruxelles, De Boeck.

- L'Écuyer, R. (1991). La pratique de l'analyse de contenu: définition, étapes, problèmes et l'objectivation. Actes de colloques des programmes de maîtrise et de doctorat. Université du Québec à Chicoutimi: 31-51.
- Legault, G. A., Larouche, J.-M., & Jutras, F. (2000). Crise d'identité professionnelle et professionnalisme : la construction de l'identité. Dans Alin, C. Gohier, C. (Ed.), *Enseignant-Formateurs: la construction de l'Identité professionnelle*: (pages 51-66). Paris : L'Harmattan
- Lessard, C. (1986). *La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune*. Montréal: Université de Montréal Faculté des Sciences de l'éducation.
- Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement : un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant Gauthier, M, Gauthier, C. *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (pp. 100-112): Les Presses de l'Université Laval.
- Loignon, K. (2006). Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : certains facteurs à considérer. Thèse non publiée, Université de Sherbrooke
- Losego, P. (1995). Les conditions politiques de la professionnalité enseignante et leur conséquence sociales. *Recherche et formation*, n°19, 5-24.
- Maheu, L. et Robitaille, M., (1991) « Identité professionnelle et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial » dans Lessard, C. Perron, M. & Bélanger P.W. (ss la dir.) *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990* , (p. 93-111), Montréal: Institut québécois de recherche sur la société et la culture.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, Avril 2006, 48-54.
- MEQ (1995) Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique. La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever. Québec : Gouvernement du Québec, 71 pages.
- MEQ (2001a). La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec
- MEQ (2001b). La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec

- MEQ (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Québec : Gouvernement du Québec
- MELS (2005). La formation professionnelle et technique au Québec. Québec : Gouvernement du Québec
- MELS (2008). La formation professionnelle et technique au Québec. Québec : Gouvernement du Québec
- Mukamurera, J. (1998). Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des études supérieures de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. & Uwamariya, A. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), (pages 133- 155)
- Nault, T. (1993). Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- Nault, G. (2007). L'enseignant : son identité, son insertion et son développement professionnels. *Pédagogie Collégiale*, 20, n°2, 13-16.
- Nguyen, Q., & Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8 n°4, 232-251.
- Paquay, L. (1994). Vers une identité professionnelle des formateurs d'enseignants. *Pédagogies*, n°10, 5-10.
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, n°1, 83-101
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, n°1, 59-93.
- Perrenoud, P. (1999). *De quelques compétences du formateur expert*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Perrenoud, P. (2001). Développer des compétences dès l'école? Retrieved from [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_26.html)

- Pirès, A. P. (1994). La recherche qualitative et les problèmes de la scientificité. In Poupart, J. *Les méthodes qualitatives en recherche social : problématique et enjeux*, CQRS, (pages 33- 43)
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation* 4 n°1: 41-47.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Collection formation et profession: Les Presses de l'Université Laval.
- Robert, M. & Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales : une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Montréal: CEC.
- Roedgiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation (Vol. UNESCO-ONPS, pp. 107-124).
- Rouillard, J. (1997). *Duplessis : le Québec viré à droite* in Duplessis. Entre la grande noirceur et la société libérale (pp. 183-206). Montréal. Édition : Québec Amérique.
- Sauvé, L., Gagnon, A.-G. & Samara-Bournet (2001). *Recherche et formation en éducation relative à l'environnement : une dynamique réflexive*. Montréal: UQAM.
- Sauvé, P. (2001). De l'enseignement à l'apprentissage. *Virage express*, 3, n°2, 1-6.
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- St-Germain, C. (2001, février 2001). Une réforme qui se conjugue au futur. *Virage Express*, 3, 6. (Pages 1-2)
- Tanguy, L. (1993). Identités professionnelles et savoir des enseignants in C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif *Le savoir des enseignants : Que savent-ils?* (pp. 89-99): Les éditions Logiques.
- Tardif, M. (1993a). Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation. Dans C Gauthier, M Mellouki, M Tardif. *Le Savoir des enseignants : unité et diversité* (pp. 23-47). Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, M. (1993b). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. Dans Hensler, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 53-86). Sherbrooke, Québec : Les Éditions du CRP.

- Trottier, C., Laforce, L. & Cloutier, R. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. *Formation Emploi*, n°58, 94-110.
- Trottier, C. (2000) « Planifier ou explorer? Les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois », dans Tremblay, D-G., Doray, P. (éds.). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, p. 259-278.
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation vol. 3*, (pages 47-60).
- Wall, J., Covell, K., & Macintyre, P. D. (1999). Implication of social supports for adolescent's education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31:2, 63-71.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In Houston, W. R. (Ed) *Handbook of research on teacher education*. New York : Macmillan (chapitre 19)



**ANNEXE 1**  
**(Guide d'entrevue)**

**TITRE DU PROJET :**

LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ ET L'AGIR PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE AYANT DÉBUTÉ À ENSEIGNER APRÈS PLUSIEURS ANNÉES D'EXPÉRIENCE DANS UN MÉTIER RÉGLEMENTÉ :

**PORTRAIT D'UN PROCESSUS**

RESPONSABLE DU PROJET : Armand Gaudreault, étudiant à la maîtrise en éducation (MA)

---

*[Veuillez noter que tout ce qui se trouve entre crochets s'adresse à l'interviewer]*

Cher(e) participant(e),

Nous vous remercions d'avoir bien voulu prendre le temps de participer à cette recherche en répondant à ces quelques questions d'entrevue qui sera, si vous le voulez bien, enregistrée sur bande sonore *[obtenir l'accord verbal pour ce faire]*. Comme nous venons de le lire dans le formulaire de consentement, nous vous garantissons que toutes les informations que vous nous donnerez lors de cette entrevue seront traitées de manière confidentielle. En aucun temps, vous ne pourrez être identifié et aucun des propos que vous direz pendant l'entrevue ne vous sera personnellement attribué. Aussi, nous tenons à vous rappeler que vous pouvez vous retirer de ce projet en tout temps et qu'aucune justification ne vous sera demandée.

L'objectif de cette recherche est de comprendre le processus dans lequel se développe votre identité professionnelle enseignante. Pour y arriver, nous avons besoin que vous nous racontiez votre parcours. Dans ce sens, nous vous demanderons de nous raconter votre vécu professionnel ainsi que votre expérience personnelle d'insertion dans la profession enseignante.

Cette entrevue devrait avoir une durée se situant entre 45 minutes et 1 heure 15. Vous aurez à répondre à des questions qui ont été regroupées dans quatre grands thèmes, soit l'identité que vous avez envers votre métier d'origine, votre période d'insertion dans le monde de l'enseignement, votre formation initiale enseignante et pour finir, votre identité face à la profession enseignante.

Aussi, les données que nous y recueillerons sont très importantes, car elles nous aideront à tenter de comprendre le processus dans lequel se construit votre identité professionnelle et le développement identitaire qui en découle. Ainsi, comprendre comment votre identité professionnelle a évolué pendant votre période d'insertion dans la profession enseignante, nous permettra, nous l'espérons, de faire un portrait de la situation.

Nous pensons que ce n'est qu'en ayant une image claire de la situation, qu'il sera possible de sensibiliser les nouveaux enseignants de la formation professionnelle sur l'importance de développer leur identité professionnelle enseignante. Tout cela étant fait avec l'humble intention d'aider les différents acteurs du milieu à augmenter la valorisation de la formation pédagogique des enseignants du professionnel.

Si vous êtes prêt, nous pouvons maintenant commencer.

<b>BLOC 1      L'IDENTITÉ ORIGINALE</b>
---

**1.1      Son cheminement dans son métier d'origine.**

1. J'aimerais tout d'abord t'entendre me parler du parcours qui t'a amené à choisir ton métier d'origine.
  - Peux-tu me raconter ce qui t'a amené à devenir [métier]?
  - Maintenant, peux-tu me raconter ton cheminement professionnel?  
*[Début, cheminement, difficultés, est-il encore actif, etc.]*
  
2. Maintenant j'aimerais que nous nous attardions quelque peu sur ton sentiment d'appartenance envers ce métier
  - Que représente ce métier pour toi? *[on parle ici de représentation sociale]*
  - Qu'est-ce qui te plaît dans ce métier? *[versus qu'est ce qu'il aime le moins]*
  - Qu'est ce que ça signifie pour toi être [métier]? *[fierté, honte, etc.]*
  - Malgré le fait que tu enseignes maintenant depuis [x années] te considères-tu encore autant [métier] que ceux qui sont encore dans l'industrie?

<b>BLOC 2      LA PÉRIODE D'INSERTION EN ENSEIGNEMENT</b>
---

**2.1      Comment**

3. Maintenant, j'aimerais t'entendre me raconter le contexte dans lequel tu es arrivé dans le monde de l'enseignement.
  - Comment es-tu arrivé dans le monde de l'enseignement? *[annonce classée, personnes interposées, etc.]*

**2.2      Quand**

4. À présent, j'aimerais avoir des détails sur la chronologie au niveau de cette période d'insertion.
  - Dans ce sens, peux-tu me décrire, en commençant par l'année de ton arrivée dans l'enseignement, de quelle manière ton insertion s'est réalisée?  
*[Taux horaire, contrat, quelques heures, rapides, lentes, etc.]*

## 2.3 Pourquoi

5. J'aimerais maintenant que nous parlions des raisons qui t'ont poussé à quitter ton métier d'origine pour te diriger vers l'enseignement.
  - Quelles sont les raisons qui t'ont amené à quitter ton métier pour devenir enseignant?

## BLOC 3 LA FORMATION INITIALE ENSEIGNANTE

### 3.1 Son vécu au niveau de sa formation initiale enseignante.

6. Dans un autre ordre d'idée, nous allons maintenant discuter de ton vécu face à la formation initiale enseignante.
  - Tout d'abord, peux-tu me raconter de quelle manière tu as entrepris ta formation universitaire? *[Important de savoir quand elle a débuté par rapport à l'insertion]*
  - Peux-tu me dire en quoi cette formation t'a été utile?
  - Que représentait pour toi le fait d'aller à l'université?

## BLOC 4 L'IDENTITÉ FACE À LA PROFESSION ENSEIGNANTE

### 4.1 Identité enseignante

7. J'aimerais maintenant t'entendre me parler de la profession enseignante.
  - Avant d'enseigner qu'est-ce que ca représentait pour toi être un enseignant?
  - Maintenant, avec ton expérience en enseignement, cette manière de penser a probablement évolué. Peux-tu m'en parler?
  - Comment te sens-tu comme enseignant?
  - Te sens-tu compétent pour enseigner? Pourquoi?
  
8. Maintenant, en te remémorant ce dont nous avons parlé tout à l'heure en lien avec ton identité de [métier],
  - Penses-tu que tu as développé une identité enseignante?
  - Où places-tu ton identité enseignante versus celle liée à ton métier d'origine?

## 4.2 L'importance de la pédagogie

9. Il ne reste maintenant que quelques questions. Avant de terminer, j'aimerais entendre tes commentaires face à la pédagogie.
- Où places-tu la pédagogie dans ton travail par rapport aux connaissances techniques? *[laquelle est la plus importante et pourquoi]*
  - Quelle place a-t-elle pris lors de ton insertion professionnelle enseignante?

## 4.3 Formation continue

10. Comme dernier point, j'aimerais maintenant avoir ton opinion sur l'importance d'entreprendre un processus de formation continue.
- Penses-tu que les enseignants doivent entreprendre une F.C. pour se mettre à jour sur les questions d'ordre pédagogique et technique? Pourquoi?
  - Peux-tu me donner ton opinion sur les différents moyens disponibles pour s'améliorer? *[cours, mentorat, lecture, etc.]*

Veux-tu ajouter quelque chose ?

### CONCLUSION

Remerciements

Rappel de confidentialité

Demande de discrétion

**ANNEXE 2**  
**(Invitation et renseignements sur les participants)**

## INVITATION À PARTICIPER À UN PROJET D'ÉTUDE

---

Madame, Monsieur,

Les enseignants de votre centre de formation professionnelle sont invités à participer à une recherche réalisée dans le cadre d'une maîtrise universitaire. Cette recherche traite principalement de la manière dont leur identité professionnelle s'est développée depuis qu'ils sont arrivés dans le monde de l'enseignement. Elle sera réalisée auprès d'enseignants et/ou d'enseignantes ayant travaillé **plusieurs années dans un métier réglementé.**

Les finalités de cette étude sont de comprendre le processus dans lequel évolue l'identité des nouveaux enseignants en formation professionnelle et identifier les éléments du processus de professionnalisation dans lesquels, éventuellement, ils s'engagent, soit identifier la représentation qu'ils ont de la profession enseignante et d'eux-mêmes comme enseignant et identifier la démarche individuelle et collective de développement professionnel dans laquelle ils disent s'engager.

Dans cette étude, la participante ou le participant aura à collaborer sur une base volontaire à une entrevue permettant de recueillir des données pour tenter de comprendre le processus dans lequel évolue leur identité. Pour ce faire, ils auront à répondre à des questions concernant, leur cheminement professionnel original, leur insertion dans le monde de l'enseignement et finalement sur leur sentiment d'appartenance à la profession enseignante. Cette entrevue variera entre 45 minutes et une heure. De plus, elle sera réalisée dans le trimestre d'hiver 2010, soit entre janvier et avril. Cette entrevue aura lieu dans le milieu de travail des participants.

Très peu d'études ont été réalisées à ce jour dans le monde de la formation professionnelle. Celle-ci est, nous le croyons, très importante parce qu'elle devrait contribuer à comprendre le processus dans lequel se construit l'identité professionnelle des nouveaux enseignants et le développement identitaire qui en découle. Aussi, en comprenant comment l'identité professionnelle des nouveaux enseignants évolue, il leur sera plus facile de se développer dans leur nouvelle profession.

Cette étude contribuera donc à augmenter la valorisation de la formation pédagogique des enseignants du professionnel en démontrant l'importance du développement de leur identité professionnelle enseignante. Elle ne pourra qu'être profitable à tous.



Je vous demande donc de bien vouloir faire remplir, par les enseignants de votre centre intéressés à participer à cette étude, la fiche d'information que vous avez reçue avec cet envoi.

#### IMPORTANT!

Les participants doivent enseigner depuis au moins 5 ans dans un domaine lié à un des onze métiers réglementés figurant sur la liste suivante;

Arpenteur	Plâtrier
Briqueur-maçon	Tuyauteur
Charpentier-menuisier	Frigoriste
Électricien	Mécanicien d'engins de chantiers
Mécanicien industriel	Ferblantier
Peintre	

Aussi, ils doivent avoir eux-mêmes obtenus le certificat de compétences relié au métier qu'ils enseignent, et ce, qu'il soit émis par la Commission de la construction du Québec ou par le Centre local d'emploi ou être membre d'un ordre professionnel.

Bien vouloir me retourner les formulaires dûment remplis avant le 18 décembre 2009 à l'adresse suivante :

Université du Québec à Chicoutimi  
 Département des sciences de l'éducation et de psychologie  
 Maîtrise et doctorat en éducation  
 A/S Armand Gaudreault étudiant à la Maîtrise  
 555, boul. de l'Université  
 Chicoutimi, Qc.  
 G7H 2B1

## INFORMATIONS SUR LES PARTICIPANTS

### Questions d'ordre général

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_ Courriel : \_\_\_\_\_

1. Sexe : M :  F :
2. Âge : (20/29)  (30/39)  (40/49)  (50/59)  (60+)

### Questions en lien avec le métier d'origine

3. Métier dans lequel je possède une carte de compétence :

- |                       |                          |                                 |                          |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Arpenteur             | <input type="checkbox"/> | Plâtrier                        | <input type="checkbox"/> |
| Briqueteur-maçon      | <input type="checkbox"/> | Tuyauteur                       | <input type="checkbox"/> |
| Charpentier-menuisier | <input type="checkbox"/> | Frigoriste                      | <input type="checkbox"/> |
| Électricien           | <input type="checkbox"/> | Mécanicien d'engins de chantier | <input type="checkbox"/> |
| Mécanicien industriel | <input type="checkbox"/> | Ferblantier                     | <input type="checkbox"/> |
| Peintre               | <input type="checkbox"/> |                                 |                          |

4. Nombre d'années dans le métier :

- (0 à 5)  (6 à 10)  (11 à 15)  (16 à 20)  (21 et+)

5. Diplôme obtenu en lien avec ce métier : \_\_\_\_\_

### Questions en lien avec la profession enseignante

6. Commission scolaire : \_\_\_\_\_

7. Centre de formation professionnelle : \_\_\_\_\_

8. Programme enseigné :

- |                          |                          |                                |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Arpentage et topographie | <input type="checkbox"/> | Plâtrage                       | <input type="checkbox"/> |
| Briquetage-maçonnerie    | <input type="checkbox"/> | Plomberie-chauffage            | <input type="checkbox"/> |
| Charpenterie-menuiserie  | <input type="checkbox"/> | Réfrigération                  | <input type="checkbox"/> |
| Électricité              | <input type="checkbox"/> | Mécanique d'engins de chantier | <input type="checkbox"/> |
| Mécanique industrielle   | <input type="checkbox"/> | Ferblanterie-tôlerie           | <input type="checkbox"/> |
| Peintre en bâtiment      | <input type="checkbox"/> |                                |                          |

9. Statut d'emploi :

- a. Temps partiel  pourcentage de la tâche : \_\_\_\_\_ (0 à 100%)  
b. Taux horaire   
c. Permanent

10. Nombres d'années d'expérience : \_\_\_\_\_

11. Date d'obtention du premier emploi en enseignement : \_\_\_\_\_

---

### Questions en lien avec la formation initiale

12. Années de début des études universitaires : \_\_\_\_\_

13. Programme inscrit :

- Baccalauréat en enseignement professionnel   
Certificat en enseignement   
Autre : \_\_\_\_\_

14. Étude complétée : OUI  NON

---

Merci beaucoup, au plaisir de vous rencontrer lors de l'entrevue. Dans ce sens, je communiquerai avec vous en janvier 2010.

Armand Gaudreault

Étudiant à la Maîtrise en éducation (MA)