



Recherches en éducation

11 | 2011

Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation

L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec

The transition of vocational training teachers: conceptions influenced by the working experience

Frédéric Deschenaux et Chantal Roussel



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4938>

DOI : 10.4000/ree.4938

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Frédéric Deschenaux et Chantal Roussel, « L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec », *Recherches en éducation* [En ligne], 11 | 2011, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 14 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4938> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4938>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec

Frédéric Deschenaux
Chantal Roussel¹

Résumé

Au Québec, plusieurs travaux documentent la transition vécue par les enseignants de la formation professionnelle au secondaire. Une fois le survol de ces travaux réalisé, il apparaît que peu d'entre eux abordent les conceptions de l'enseignement nécessairement mobilisées dans cette transition. L'exploration de ces conceptions devient donc l'objectif général de cet article. L'analyse thématique de trente-deux entretiens réalisés avec des enseignants permet de montrer que c'est bien souvent leur réalité de métier qui constitue l'univers de référence, même lorsqu'ils pensent à leur intervention enseignante. En somme, leurs conceptions semblent émerger d'un amalgame entre leur expérience d'élève, leurs propres qualités (comme travailleur et comme enseignant) et l'observation de leurs collègues enseignants. Concrètement, pour eux, un bon enseignant est quelqu'un capable d'adaptation, d'écoute et qui manifeste une compétence technique dans le métier à enseigner. Le fait que ces enseignants vivent une intense transition entre la pratique de leur métier et l'enseignement teinte inévitablement leur façon d'appréhender le nouveau rôle qu'ils sont appelés à jouer.

Au Québec, plusieurs travaux documentent la transition vécue par les enseignants de la formation professionnelle au secondaire. La première section de cet article expose trois lignes de force dégagées de ces travaux. La deuxième section souligne que l'on ne connaît pas réellement les conceptions de l'enseignement, nécessairement mobilisées dans cette transition. L'exploration de cet objet devient donc l'objectif général du présent article. Les trente-deux entretiens réalisés avec des enseignants sont analysés en prenant le concept d'habitus (Bourdieu et Wacquant, 1992 ; Bourdieu, 1997) pour toile de fond. Les analyses qualitatives abordent tour à tour les modèles d'enseignants inspirant leur pratique, leur perception de la valorisation de l'enseignement et leur conception d'un bon enseignant. En conclusion, ces résultats sont discutés.

1. Les enseignants de la formation professionnelle au Québec

■ *La recherche en formation professionnelle*

Au Québec, la formation professionnelle (FP) au secondaire fait de plus en plus fréquemment l'objet d'écrits scientifiques. Une brève recension permet d'observer trois thèmes relativement distincts dans les publications scientifiques en FP. On trouve d'une part plusieurs travaux, un peu moins récents, qui s'affairent à décrire cette filière d'études particulièrement du point de vue de

¹ Professeur en sociologie de l'éducation et professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel, à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).

son évolution historique. D'autre part, des écrits touchent l'alternance travail-études. Finalement, ces dernières années, on remarque une concentration plus importante de travaux sur la transition vécue par les enseignants entre la pratique de leur métier et son enseignement.

Dans le premier groupe de travaux, on trouve l'ouvrage de Fournier (1980) qui a porté son attention sur l'historique de cette filière et sur les élèves dans leur passage de « l'école à l'usine », en jetant un bref regard sur les enseignants. Aussi, les ouvrages d'Archambault (1976) et de Charland (1986) constituent deux incontournables pour qui veut comprendre l'historique de l'enseignement technique et professionnel au Québec. Enfin, une publication collective sous la direction de Dandurand (1993) vient analyser sociologiquement les bouleversements de cette filière d'études à la suite de la réforme éducative majeure de 1986. Cette réforme est marquante puisqu'elle a établi de nouvelles bases du système de formation professionnelle de niveau secondaire, tel qu'on le connaît maintenant au Québec.

Dans le deuxième groupe, les travaux ont porté sur l'alternance travail-études, un mode d'organisation de la formation qui se prête bien aux finalités de cette filière d'études (Landry et Mazalon, 1995 ; Hardy et Maroy, 1995 ; Tremblay et Doray, 2000 ; Hardy et Parent, 2003 ; Mazalon et Bourassa, 2003 ; Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010).

Les travaux du troisième groupe, publiés depuis le début des années 1990, se structurent autour du thème des enseignants en FP. Les textes de Landry, Dionne et Adambounou (1993), de même que celui d'Hardy et Desrosiers-Sabbath (1995) comptent parmi les premiers sur ce sujet. Certes, Fournier (1980) avait abordé ce thème dans son ouvrage, mais pas de manière aussi détaillée que le font Caron et Saint-Aubin (1997). De même, Lessard et Tardif (2003) consacrent un chapitre entier de leur ouvrage à ces enseignants. Par ailleurs, depuis 2005, on note un intérêt croissant pour la transition des enseignants de la FP (par exemple, Balleux, 2006a, 2006b ; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a, 2010b, 2010c).

Les prochaines sections aident à comprendre les éléments qui s'amalgament pour faire en sorte que la transition des enseignants de la FP constitue un créneau davantage investi par les chercheurs.

- *Un engouement pour la recherche touchant les enseignants de la FP : un effet de conjoncture*

Cet engouement récent pour la recherche touchant les enseignants de la FP s'explique sans doute par un effet de conjoncture qui marque le contexte social entourant ce domaine. Entre autres, la dernière décennie montre une croissance soutenue des effectifs scolaires au secondaire professionnel, ce qui commande l'embauche de plusieurs nouveaux enseignants pour répondre à la demande. D'ailleurs, les dernières données disponibles permettent d'observer une augmentation considérable du nombre d'enseignants en formation professionnelle, leur contingent passant de 8216 en 2001-2002 à 8884 en 2005-2006 (MELS, 2008).

Cette croissance de l'effectif étudiant fait en sorte que l'urgence guide le recrutement de nouvelles ressources enseignantes. C'est d'ailleurs ce qui incite les établissements à embaucher des personnes qui doivent pratiquer au quotidien un métier pour lequel elles ne sont pas encore formées, c'est-à-dire en assumant l'ensemble des tâches liées à l'enseignement au même titre qu'un enseignant légalement qualifié (Balleux, 2006a ; Deschenaux et Roussel, 2008).

Dans un contexte aussi effervescent, plusieurs questions cruciales touchent les enseignants de la FP, en particulier à propos de leur transition vers l'enseignement. À ce sujet, plusieurs travaux de recherche récents nous permettent de mieux saisir les contours de la complexe transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement en formation professionnelle au secondaire.

- *La transition vers l'enseignement professionnel : entre motivation et contrainte*

Aujourd'hui, on connaît mieux les motifs guidant la transition des enseignants de la FP, qui sont de divers ordres. Dans les faits, ils se regroupent souvent autour d'une volonté de transmission de leur savoir de métier afin de former la relève. De plus, le désir d'amélioration de leurs conditions de travail (Balleux, 2006a ; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a) représente une autre raison de cette bifurcation.

En choisissant d'aller enseigner leur métier, ces personnes font face à une obligation légale d'inscription en formation universitaire en enseignement afin d'obtenir une autorisation provisoire d'enseigner, puis un brevet. À cet égard, plusieurs analyses montrent que cette exigence vient marquer fortement la transition (*ibid.*). Rarement envisagée, la formation universitaire se transforme en élément de fierté d'avoir entrepris, voire complété, des études très socialement valorisées à la différence de la FP au secondaire (Deschenaux et Roussel, 2010a), cheminement par lequel plusieurs d'entre eux sont passés.

En effet, ces individus étaient généralement bien établis dans leur métier, ayant complété un premier processus d'insertion professionnelle. Vient alors une occasion d'enseigner qu'ils acceptent. Cependant, ils ne se doutaient pas nécessairement que la stabilité et la sécurité qu'ils connaissaient seraient fortement perturbées par les exigences et les conditions d'exercice de leur nouveau métier (Balleux, 2006a ; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a). Par ailleurs, la précarité de leur situation en enseignement constitue une autre caractéristique marquante de leur transition professionnelle (Deschenaux et Roussel, 2010b). Malgré tous les chambardements vécus, les travaux qui se préoccupent des enseignants de la FP montrent clairement que ce passage entre la pratique du métier et l'enseignement est résolument volontaire (Deschenaux et Roussel, 2010b) dans toutes les acceptions que ce terme peut revêtir, c'est-à-dire qu'ils ont agi de manière délibérée, mais ont également fait preuve de volonté dans cette nouvelle aventure.

- *La transition vers l'enseignement professionnel : un enchevêtrement uniformisé des parcours*

La grande diversité des domaines de FP définit invariablement une multitude de parcours d'insertion professionnelle dans le métier d'origine des gens qui ont choisi l'enseignement. Ces parcours sont en grande partie déterminés par les règles régissant le fonctionnement de ces segments du marché de l'emploi, souvent très différenciés les uns des autres. Cette pluralité devient évidente lors de l'analyse des parcours d'insertion dans leur métier (aussi variés que la coiffure, la plomberie, les transports). Toutefois, à partir de la bifurcation vers l'enseignement, on peut observer une relative uniformisation des parcours : ces gens doivent tous apprendre un nouveau métier et sont contraints de s'inscrire en formation universitaire à l'enseignement, corollaire de cette bifurcation.

Avant d'opter pour l'enseignement, ces personnes avaient vécu une préparation, une transition et une intégration professionnelles (Laflamme, 1993) dans leur métier d'origine. Or, en arrivant dans l'enseignement, toutes ces étapes sont à reprendre, mais pas nécessairement dans le même ordre. Dorénavant, ces nouveaux enseignants doivent composer avec un enchevêtrement de leurs parcours professionnels, scolaires et personnels. En vivant cette transition professionnelle, ils rencontrent des conditions contextuelles complexes. Ils se retrouvent à la fois en formation initiale, tout en pratiquant le métier pour lequel ils se forment. Cet effet de conjoncture vient inévitablement infléchir leur vie personnelle (Deschenaux et Roussel, 2010c).

- *La conception de l'enseignement dans la transition*

Lorsque les travaux québécois sur la question de la transition professionnelle enseignante comparent la situation des enseignants de la FP à celle des enseignants du primaire ou du secondaire d'ordre général, on observe des parcours très différenciés. On pourrait même affirmer que le cursus suivi par le personnel enseignant de la FP se trouve en parfaite rupture avec celui

du personnel enseignant à la formation générale des jeunes, qui arrive dans l'enseignement de manière plutôt linéaire après avoir complété une formation universitaire à l'enseignement. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport met cependant sur un pied d'égalité ces deux parcours, soutenant qu'un enseignant s'acquiesce des mêmes tâches, qu'il soit au général ou au professionnel, et doit détenir le même type de qualification. Toutefois, on se rend bien compte que, dans l'un et l'autre cas, les compétences requises pour la pratique du métier d'enseignant ne s'acquièrent pas du tout dans le même type de contexte, ni dans les mêmes conditions.

D'autres différences apparaissent de manière flagrante entre les enseignants de la FP et leurs homologues du primaire et du secondaire. Les conceptions du rôle de l'enseignant sont du nombre. En effet, des écrits américains, québécois et européens, synthétisés par Riopel (2006), à propos de l'entrée dans la carrière enseignante, permettent d'identifier la formation antérieure comme la première étape du processus de développement professionnel des enseignants du primaire et du secondaire. Dans la trajectoire conduisant à l'enseignement, cette étape se situe avant même l'inscription en formation initiale à l'université et se constitue d'expériences personnelles en tant qu'élève, de même que des réflexions sur le choix vocationnel menant à la carrière enseignante. C'est ce que Nault (1999) nomme la formation inconsciente. En FP, la situation prend une autre forme, car ils ont d'abord anticipé et expérimenté un autre métier avant de bifurquer vers l'enseignement. Malgré le caractère volontaire de la transition vers l'enseignement professionnel, peu d'enseignants l'avaient planifiée (Deschenaux et Roussel, 2008).

En conséquence, et contrairement aux travaux sur les enseignants des lycées professionnels (Jellab, 2008 ; Perez-Roux, 2010) en France, les conceptions de l'enseignement sont peu abordées dans les écrits scientifiques au Québec. Les travaux se sont surtout attardés à décrire le contexte de cette transition pour en élaborer un modèle théorique, tantôt inspiré par la psychologie (Balleux, 2006b), tantôt par la sociologie (Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a). Maintenant que nous connaissons mieux la transition elle-même, il semble approprié de s'intéresser aux conceptions de l'enseignement afin de mieux comprendre les motivations qui sous-tendent la transition, tout en bouleversant de manière importante les parcours (Deschenaux et Roussel, 2010c).

■ **Les objectifs de l'article**

Le présent article entend présenter les conceptions de l'enseignement d'enseignants de la formation professionnelle. Selon Deaudelin et al. (2005), les conceptions sont des constructions mentales du sujet qui peuvent s'élaborer en interaction avec l'environnement, dans un ensemble de situations. Ce texte s'inscrit dans une recherche plus large qui avait pour objectif de décrire la transition vécue entre la pratique d'un métier et son enseignement en FP. Donc, la transition, qu'elle soit récente ou non, est porteuse d'un ensemble de situations susceptibles de générer de nouvelles conceptions ou la réactivation de constructions mentales antérieures à la transition.

Plus spécifiquement, nous explorons différents thèmes afin d'atteindre l'objectif général. D'abord, nous avons interrogé les enseignants à propos des modèles les plus inspirants pour leur pratique. Ensuite, nous abordons quelques différences de valorisation sociale entre la pratique de leur métier et l'enseignement, autant du point de vue de la population en général que de leurs collègues du primaire et du secondaire. Finalement, la dernière section expose leur conception d'un bon enseignant à la lumière de leur expérience quotidienne dans une classe.

2. Les balises conceptuelles

Sans exposer un cadre conceptuel formel, cette section présente plutôt les balises de l'analyse des données pour cet article. Tout d'abord, nous concevons que les conceptions de l'enseignement se construisent socialement, dans et par l'action. Pour ce faire, nous adhérons aux postulats du « positivisme logique aménagé », tels que définis par Huberman et Miles (1991). Cette posture suppose que les « *phénomènes sociaux*

existent non seulement dans les esprits mais aussi dans le monde réel et qu'on peut découvrir entre eux quelques relations légitimes et raisonnablement stables » (p.31). Ce paradigme a l'avantage de considérer les opinions subjectives tout en reconnaissant l'existence de structures sociales influençant ces opinions.

Suivant cette perspective, Bourdieu (1997) mentionnait que « *l'agent n'est jamais complètement le sujet de ses pratiques* » (p.166), il y a toujours certaines dispositions qui font qu'il agira ainsi plutôt que d'une autre manière. Cependant, ces dispositions à agir d'une certaine façon passent inaperçues, puisque lorsqu'elles sont mobilisées ou mises en œuvre, elles paraissent entièrement évidentes et allant de soi, étant tellement adaptées à la situation. L'habitus est ce répertoire de réactions qui évolue constamment au gré des situations vécues, tout au long de la vie. Associer l'habitus à une conception mécaniste de l'action sociale est souvent bien réducteur. Il ne faut pas mettre de côté l'idée que les réponses de l'habitus peuvent être accompagnées d'un calcul stratégique et laissent à l'acteur une marge importante d'improvisation (Bourdieu et Wacquant, 1992).

Ainsi, nous postulons que leur spécialisation professionnelle antérieure à l'enseignement, combinée aux années d'expérience dans leur métier, teinte leur habitus. En effet, en formation professionnelle, on retrouve des programmes souvent courts, axés vers la résolution de problèmes ou l'exécution de tâches concrètes. D'ailleurs, une rupture avec cette dimension pragmatique s'opère souvent en formation universitaire en enseignement (Deschenaux et Roussel, 2010a). Nous pensons également que cet habitus influence leurs conceptions à l'égard de l'enseignement.

3. La méthodologie

Les données sont issues d'un projet de recherche qualitatif plus large portant sur la transition des enseignantes et enseignants de la FP au secondaire. Nous avons rencontré 32 personnes qui œuvrent en centres de formation professionnelle (CFP) avec lesquelles des entrevues semi-dirigées d'environ 60 minutes ont été conduites. La collecte de données, entrecoupée de périodes d'analyses, s'échelonne entre le printemps 2007 et l'automne 2009. L'échantillon a été constitué de manière contrastée en cascades (Van der Maren, 1999), c'est-à-dire qu'un contact dans un établissement permettait de recruter d'autres participants, au regard de notre critère de sélection. Les personnes devaient avoir un lien d'emploi avec un CFP au moment de l'entretien, sans égard au type de contrat. De même, la formation universitaire à l'enseignement ne constituait pas un critère de sélection, afin de favoriser la diversité des répondants. Le corollaire d'un critère de sélection aussi large, c'est la diversité des parcours. Nous avons recruté autant d'enseignants débutants que d'enseignants expérimentés. Ils ont tous été appelés à se prononcer sur leur transition, qu'elle soit récente ou non. Selon notre connaissance des enseignants de la FP, cette étape de leur carrière est suffisamment marquante pour qu'ils s'en souviennent et soient en mesure d'y référer clairement. Le guide d'entretien aborde tour à tour des thèmes qui ne seront évidemment pas tous traités ici, comme la comparaison des conditions de travail entre leur métier et l'enseignement, les motifs de la transition, les premiers moments dans l'enseignement, le soutien des collègues et une projection quant à leur avenir dans l'enseignement.

Les 22 hommes et les 10 femmes qui composent l'échantillon sont âgés en moyenne de 44,6 ans. Ces personnes ont été recrutées dans six commissions scolaires de quatre régions différentes du Québec. Sur le plan de l'expérience, ces personnes ont en moyenne 16 années d'expérience dans leur métier préalablement à leur transition vers l'enseignement et comptent en moyenne 8,7 années d'expérience en enseignement. En moyenne, elles étaient âgées de 35,7 ans lorsqu'elles ont bifurqué vers l'enseignement. La majorité (24) de ces personnes détiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP)² dans leur spécialité, alors que 7 sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Deux bacheliers complètent le tableau. Ces personnes

² Au Québec, le diplôme d'études professionnelles (DEP) appartient à l'ordre secondaire, le diplôme d'études collégiales (DEC) correspond au baccalauréat français, alors que le baccalauréat est l'équivalent de la licence en France.

possèdent une formation à l'enseignement variée. Certaines détiennent un certificat (17), d'autres ont débuté un baccalauréat en enseignement professionnel (15) qui n'est pas encore terminé, alors qu'une autre a terminé son baccalauréat après avoir obtenu un certificat. Finalement, elles enseignent dans 18 programmes différents répartis dans 9 des 20 secteurs de formation : Assistance en pharmacie (2), Carrosserie (1), Charpenterie-menuiserie (1), Coiffure (3), Dessin industriel (2), Ébénisterie (2), Électricité (2); Esthétique (1), Installation d'équipement de télécommunications (1), Mécanique agricole (1), Mécanique automobile (3), Mécanique d'engins de chantier (1), Mécanique véhicules légers (2), Plomberie (2), Secrétariat-comptabilité (3), Soudage-montage (1), Transport (2) et Vente-conseil (2).

Les entretiens réalisés auprès des personnes abordent plusieurs thèmes : les derniers emplois occupés dans leur domaine, les motifs ayant conduit à l'enseignement, la perception à l'égard de la formation universitaire et les conceptions de l'enseignement. Une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2008) a ensuite été menée à partir des entrevues. Afin de faciliter ce travail, notamment pour la mise en relation des thèmes et des caractéristiques des personnes rencontrées, le logiciel QSR NVivo 8 a été utilisé.

4. Les résultats

L'analyse des entretiens permet d'exposer les résultats en trois sections. D'une part, les enseignants sont appelés à identifier un modèle d'enseignant, ce qui semble ardu pour la plupart d'entre eux. Ensuite, les répondants s'expriment sur le statut social des enseignants. La dernière section expose les qualités attribuées à un bon enseignant.

■ *L'identification d'un modèle d'enseignant*

Les enseignants interrogés se montrent généralement assez volubiles, faisant en sorte que les entretiens se déroulent sans encombre pour la plupart des thèmes abordés. Toutefois, une grande partie d'entre eux ont été hésitants lorsque nous leur avons demandé s'ils pouvaient identifier un modèle d'enseignant. Plusieurs ont répondu spontanément par la négative, d'autres alléguaient que leurs années à l'école remontaient à trop longtemps pour qu'ils s'en souviennent.

Un grand nombre de personnes rencontrées disent que leurs souvenirs liés aux enseignants de leurs parcours scolaires ont une signification négative. Elles mentionnent se rappeler de ceux à qui elles ne voudraient pas ressembler maintenant qu'elles sont à leur tour devant une classe. Paradoxalement, même les souvenirs concernant les enseignants ayant positivement marqué leur parcours semblent revêtir une connotation négative. Les hommes en particulier semblent se remémorer leurs enseignants les plus rigoureux ou exigeants, se rappelant les avoir détestés, mais s'apercevant après coup de leur compétence. Comme cet enseignant qui mentionne : « *Il était sûrement le plus dur que j'ai eu comme professeur. Plus dur parce que c'est le genre de gars qui te retournait aux livres quand tu lui arrivais avec une question. Il m'insultait ! Il me fâchait, mais souvent, il avait raison, je fouillais dans mes livres et il m'a obligé à me dépasser. Je me fâchais un peu contre lui, parce que je savais qu'il l'avait la réponse, je savais que ce n'était pas par paresse qu'il ne me la disait pas. Quand j'ai été technicien, je me suis aperçu que je ne pouvais pas toujours avoir mon professeur à côté de moi* » (Homme, installation matériel de télécommunication, 44 ans).

Plus couramment, bien qu'ils n'arrivent pas facilement à identifier un modèle d'enseignant, des répondants sont enclins à identifier des modèles dans leur métier : « *Je n'ai pas tellement de modèles au niveau de l'enseignement comme tel. Ça été dans ma carrière professionnelle, car j'ai côtoyé des gens qui démontraient beaucoup de professionnalisme et d'implication sociale* ». (Homme, mécanique agricole, 44 ans).

D'autres identifient des collègues enseignants comme modèles. Ceux qui sont animés par la passion malgré les années qui passent, et ceux qui placent l'intérêt de l'élève avant tout,

suscitent l'admiration. Ce témoignage illustre bien ce phénomène : « *Mon modèle, c'est un enseignant avec qui je travaille. Je le regarde aller et il m'épate parce qu'après autant d'années d'enseignement, il est encore aussi allumé pour l'enseignement ! Je n'en reviens pas et je lui ai dit, je veux être comme toi. C'est clair. On a travaillé beaucoup ensemble cet automne, il m'a beaucoup aidée* » (Femme, coiffure, 39 ans).

En somme, une bonne part des répondants semble valoriser davantage leur expérience de métier plutôt que leur vécu scolaire lorsqu'ils sont interrogés à propos des modèles qui guident leur pratique enseignante. Le plus ou moins grand écart temporel séparant la fin de leurs études, la pratique de leur métier et la transition vers l'enseignement influence certainement leurs réponses. On peut sans doute penser que leur habitus teinte la manière dont ils abordent cette question.

Toutefois, la perception des répondants à l'égard du statut social des enseignants pourrait être également porteuse d'explications.

■ **Les perceptions à l'égard du statut social des enseignants : entre valorisation et préjugés**

Au cours de l'entretien réalisé avec les enseignants de la FP, le thème du statut social a également été abordé. La majorité des hommes rencontrés ne se sentent pas davantage valorisés socialement depuis qu'ils enseignent, en comparaison avec ce qu'ils vivaient dans leur emploi d'origine. Par contre, plusieurs femmes de notre échantillon font état du prestige de l'enseignement, comparativement à leur métier, comme cette enseignante qui dit : « *Être un vendeur puis un enseignant, ce n'est pas pareil !* » (Femme, 43 ans, vente-conseil). Cette personne vit une situation similaire : « *Quand tu dis que tu es enseignante, c'est sûr que le monde ne voit pas ça pareil* » (Femme, 35 ans, secrétariat).

Parfois, bien qu'eux-mêmes ne perçoivent pas de distinction entre les deux occupations, ce n'est pas nécessairement le cas de leur entourage. Par exemple, cet enseignant qui s'étonne de la valeur qu'accordent ses parents à son nouveau statut professionnel : « *Mes parents vont chercher une valorisation là-dedans en disant : "Notre fils est enseignant". Mais tu sais, ils ne l'auraient pas fait probablement quand j'étais électricien* » (Homme, âge inconnu, électricité).

Si certaines personnes ou leur entourage valorisent la carrière enseignante, un élément émerge invariablement des propos des enseignants rencontrés. En effet, presque tous les participants ont témoigné d'une certaine méconnaissance, de la part de la population en général, à propos de la carrière enseignante en ne faisant particulièrement référence qu'aux vacances estivales. Certains ont même avoué entretenir des préjugés similaires avant de devenir enseignants ! Pourtant, ils sont maintenant nombreux à considérer que cette insistance sur les vacances estivales occulte toute forme de reconnaissance de leur travail d'enseignant. Plusieurs ont l'impression que les gens les voient comme des travailleurs paresseux, préférant enseigner leur métier plutôt que de le pratiquer. Cet extrait synthétise les témoignages recueillis : « *C'est sûr que l'été, je suis en vacances. Ça fait que les gens me disent : "On sait bien, un enseignant c'est en vacances l'été"* » (Homme, 48 ans, plomberie).

Pour contrer ces préjugés, certains enseignants usent de stratégies diverses. Par exemple, cette enseignante : « *Quand on me dit "Qu'est-ce que tu fais ?", je réponds toujours "J'ai la chance d'être enseignante" ça inspire une forme de respect...* » (Femme, 52 ans, dessin de bâtiment). Un autre, s'inspirant d'un de ses collègues répond à ses interlocuteurs par l'humour : « *Deux mois de vacances, c'est un mois de convalescence, puis un mois de vacances* » (Homme, 47 ans, mécanique automobile).

On peut penser que certains enseignants partageaient, eux aussi, certains préjugés relativement à leur nouveau métier. En effet, la majorité des personnes rencontrées constatent avec étonnement une perte de quiétude depuis leur entrée dans l'enseignement. Alors qu'avant, elles

pouvaient plus facilement laisser les tracas au garage, au salon de coiffure ou sur le chantier de construction, les préoccupations liées à l'enseignement ou à leur formation universitaire les poursuivent maintenant jusqu'à la maison, comme en témoigne cet extrait : « *L'enseignement, tu vis toujours avec ça. On dit qu'on a nos fins de semaine de congé, sauf qu'on se casse toujours la tête : "Il ne faut pas que j'oublie de monter ça. Il faudrait que je fasse des exercices sur ça. Il faudrait que je pense à leur montrer ça". On n'en sort jamais !* » (Homme, 35 ans, mécanique de véhicules légers).

En plus de cette méconnaissance de leur rôle de la part de la population en général, la majorité des enseignants de notre échantillon qui côtoient des collègues du secondaire général mentionnent des critiques ou remarques à leur égard pouvant être perçues comme une forme de dénigrement. Ce témoignage rend compte de cette perception : « [Aux yeux des enseignants du secondaire], *nous autres, on est des petits coundes³ qui ne connaissent rien. Nous autres, on n'a pas d'instruction. En plus, ils pensent qu'on a un petit salaire. Des fois, on gagne plus cher qu'eux autres. Dans le temps qu'eux autres étaient assis sur les bancs d'école, nous autres on travaillait à moins 35, nues mains ! Ça se paie ça aussi.* » (Homme, 46 ans, mécanique véhicules lourds).

Bien que les enseignants de la FP trouvent ces remarques déplorables de la part de leurs collègues enseignants, on peut aussi noter qu'ils ne sont pas exempts, à leur tour, de certains préjugés à l'égard de leurs pairs. Plusieurs enseignants de la FP ont mentionné que leurs homologues du secondaire travaillaient moins qu'eux puisque leur matière ne change pas, contrairement à leurs domaines qui exigent une mise à jour constante. À plusieurs reprises, les participants ont cité l'exemple des mathématiques. Cet extrait est représentatif de l'opinion globale : « *Tu sais, eux autres [au secondaire], des fois, ils se plaignent. Ils sont assis sur leurs lauriers à se comparer à nous autres. Quand ils finissent à quatre heures, ils s'en vont chez eux. Ils ont quelques corrections... Mais à part ça, quand leur cours est monté, quand ils ne changent pas de degré, ils n'ont pas vraiment beaucoup d'ouvrage là, à part les rushs d'examens puis les fins de session* » (Femme, 35 ans, comptabilité).

Prenant en considération la méconnaissance, d'une part de la population à l'égard des enseignants, et d'autre part à l'égard du travail de leurs collègues en enseignement primaire et secondaire, on peut maintenant se demander quelle est leur propre conception d'un bon enseignant de la FP.

■ **Un portrait quelque peu idéalisé du bon enseignant de la FP**

L'arrivée de manière fortuite dans l'enseignement caractérise les répondants de notre échantillon. Cette situation particulière fait en sorte que peu de personnes nous exposent une conception clairement arrêtée à propos de leur nouveau métier. Comme en témoigne les précédentes sections de cet article, rares sont les répondants qui pouvaient identifier un modèle d'enseignant et ils partageaient bien souvent les préjugés généralement véhiculés à l'égard de cette carrière.

Bien qu'ils aient eu du mal à se prononcer sur le modèle d'enseignant, les enseignants de notre échantillon n'ont pas de difficulté à déterminer les qualités d'un bon enseignant. Ils sont plutôt loquaces sur ce thème et, en conséquence, le portrait-robot que l'on peut brosser laisse perplexe, tellement cette fonction semble idéalisée. En effet, la question posée ne renvoyait pas le répondant à un univers idéal, mais bien aux qualités concrètement observables dans son quotidien d'enseignant. Donc, l'idéalisme qui se dégage des réponses peut étonner.

Ainsi, questionnés à propos des qualités observées chez des enseignants de la FP, presque toutes les personnes ont nommé les trois mêmes. La première étant la capacité d'adaptation. Ils avancent alors l'importance que l'enseignant respecte le niveau des élèves et que son langage soit clairement compris de tous.

³ Expression québécoise qui signifie « crétin » ou « niais ».

La deuxième qualité recensée est l'écoute, comme cet enseignant le mentionne : « *un bon enseignant c'est quelqu'un qui est à l'écoute. On a des choses à dire oui, mais il faut être à l'écoute. Il faut toujours aller voir plus loin que la question qui est posée. L'élève me pose cette question-là, qu'est-ce qu'il veut vraiment savoir dans sa question ?* » (Homme, mécanique automobile, 50 ans).

La troisième qualité marquante est la compétence technique. Selon eux, il est indispensable qu'un enseignant de la FP maîtrise son métier afin de l'enseigner adéquatement. On note un fort souci des enseignants pour la transmission des connaissances. Pour un bon nombre d'entre eux, la première tâche de l'enseignant est de transmettre son savoir.

Hormis ces trois qualités qui ressortent systématiquement, d'autres ont également été énumérées par plusieurs répondants. La capacité à motiver ses élèves est apparue fréquemment dans le discours des enseignants, tout comme le dévouement, qui se décline de plusieurs manières. Certains mentionnent qu'un enseignant dévoué est un enseignant qui aime ses élèves et qui est prêt à tout donner pour qu'ils réussissent. Pour d'autres, le dévouement se traduit par une grande disponibilité pour répondre aux questions, pendant et après les classes, ou pour s'impliquer dans des événements comme les Olympiades de la formation professionnelle. Cet extrait illustre bien : « *Je travaille pour eux autres [les élèves], je ne travaille pas pour la commission scolaire. Moi, je travaille pour mes élèves* » (Homme, 46 ans, mécanique de véhicules lourds).

La rigueur représente une autre qualité qui marque fréquemment les propos des enseignants. Certains semblent même s'enorgueillir de leur rigueur, voire de leur sévérité. En fait, la plupart du temps, lorsqu'il est question de rigueur, cela équivaut davantage à la conformité liée aux exigences de la pratique du métier qu'ils enseignent. En contrepartie, ils insistent rarement sur la rigueur dans les contenus ou la correction des examens. Il s'agit plutôt d'une socialisation aux attitudes et comportements valorisés sur le marché de l'emploi. Par exemple, la ponctualité semble être une qualité prisée dans plusieurs domaines. Cet extrait illustre sur quels aspects porte la rigueur : « *Pour la ponctualité, je vais être très sévère. Sur les règlements de santé sécurité aussi, je vais être très sévère. Je ne laisse rien passer. C'est les lunettes en tout temps, c'est le casque, c'est les bottes en tout temps* » (Homme, 48 ans, plomberie). D'ailleurs, la préparation adéquate au marché de l'emploi est un autre aspect souvent cité. Pour eux, un bon enseignant est capable de bien former ses élèves afin qu'ils performant bien en emploi.

Tout bien considéré, on peut remarquer une forme d'idéalisme dans leurs propos, probablement relié aux conceptions véhiculées dans la population en général. Notons que la pratique quotidienne de l'enseignement influence ces conceptions, certes teintées par la pratique de leur métier, mais surtout par la pratique du métier d'enseignant. Maintenant qu'ils jouent ce rôle, ils arrivent beaucoup mieux à cerner leurs attentes, leur idéal. Pour plusieurs, un bon enseignant doit faire une différence dans la vie de ses élèves. Cet élément peut constituer à lui seul un motif ayant conduit ces enseignants à bifurquer de la pratique de leur métier vers l'enseignement. Comme le mentionne cet enseignant : « *si je peux transmettre l'encouragement ou la passion, mettre du positif dans la vie de quelqu'un, si je change la vie dure de mes étudiants, bien pour moi je vais avoir gagné* » (Homme, 47 ans, mécanique de véhicules légers).

En somme, ce portrait paraît idéalisé puisqu'il semble difficile d'imaginer un enseignant cumulant toutes ces qualités, bien que certaines perles rares puissent sans doute y arriver.

En guise de conclusion

Nous avons brossé le portrait de travaux de recherche sur les enseignants de la FP pour mieux comprendre l'importante transition qu'ils vivent en choisissant l'enseignement. Cette transition est en effet volontaire et marquée par l'obligation de formation universitaire qui provoque de nombreux bouleversements dans toutes les sphères de leur vie. Ils font incursion dans un nouvel

espace professionnel impliquant qu'ils troquent leur statut d'expert pour celui de débutant en enseignement. En fait, ils demeurent des experts de contenu qui portent le chapeau d'enseignant, formant des novices à un métier.

Dans ce contexte très particulier, l'objectif de cet article était de décrire les conceptions d'enseignants de la FP à l'égard de l'enseignement en postulant que leurs réponses allaient être teintées d'un pragmatisme qui caractérise souvent la pratique de leur métier d'origine. Trois thèmes sont abordés dans la section des résultats et leur analyse montre effectivement la prégnance de ce pragmatisme.

Nous leur avons d'abord demandé d'identifier un modèle en enseignement. La majorité des participants se sont montrés hésitants pour en identifier, n'ayant que rarement réfléchi à cette question. Bien souvent, leurs réponses glissaient vers un modèle dans leur métier, constituant l'idéal auquel former les élèves. Il appert donc que ce soit davantage leur réalité de métier qui constitue leur univers de référence même lorsqu'ils conçoivent leur intervention enseignante.

Ensuite, nous les avons interrogés à propos de la valorisation sociale de l'enseignement, comparativement à leur métier. Ils se rendent compte que la population ne reconnaît pas nécessairement leur intervention à sa juste valeur, insistant bien souvent sur les conditions de travail, en particulier sur les vacances estivales. Fait plutôt surprenant, seuls quelques-uns estiment que l'enseignement est clairement plus valorisé que leur métier. Même si leur habitus est en mouvance, s'adaptant à leur nouvelle réalité professionnelle, on peut percevoir qu'ils arrivent difficilement à se représenter l'intervention enseignante au primaire ou au secondaire. Ils estiment que leur tâche est beaucoup plus ardue que celle de leurs homologues, dénotant encore ici une forme de centration sur leur réalité.

Finalement, le dernier thème abordait le portrait d'un bon enseignant. Ils ont fait ressortir trois caractéristiques orientées par leur habitus : l'adaptation, l'écoute et la compétence technique. Ces trois éléments émergent d'un amalgame entre leur expérience d'élève, leurs propres qualités et l'observation de leurs collègues enseignants.

Il semble donc possible d'affirmer que leur habitus de métier teinte amplement leurs réponses. Même lorsqu'ils parlent de la rigueur de leur enseignement, ils font davantage référence à la reproduction fidèle de qualités ou de comportements valorisés dans leur métier, comme la ponctualité ou le respect des normes de sécurité. Or, ils ne sont pas les seuls à se comporter ainsi. Les enseignants du primaire et du secondaire valorisent également ce qu'ils connaissent, eux aussi en fonction de leur habitus particulier. Un article de Jutras, Joly, Legault, Desaulniers (2005) le montre sans équivoque. En effet, près de 80% de ces enseignants valorisent une conception technique de l'enseignement où ils se définissent surtout comme un support à une démarche, comme le maître d'un processus d'apprentissage. En somme, ils valorisent le type d'intervention pour lequel ils ont été prioritairement formés.

Bourdieu et Wacquant (1992) écrivaient que « *Parler d'habitus, c'est poser que l'individuel, et même le personnel, le subjectif, est social, est collectif. L'habitus est une subjectivité socialisée* » (p.101). En liaison avec ceci, il apparaît naturel que la conception des enseignants de la FP à propos de l'enseignement soit fortement teintée par leur identité de métier. En fait, c'est précisément sur cet aspect que les enseignants de la FP se distinguent de leurs homologues du primaire et du secondaire. L'étape de la formation antérieure (ou inconsciente) à l'enseignement est bien souvent occultée, au profit d'un vécu professionnel constituant le prisme qui conditionne leur conception de l'enseignement. En effet, rares sont les participants à notre étude qui ont consciemment planifié de devenir enseignants. Ils sont propulsés dans la formation universitaire en enseignement seulement une fois qu'ils ont accepté de relever le défi d'enseigner, souvent « dans l'urgence ».

C'est donc, dans bien des cas, uniquement au moment de la transition, dans et par l'action, que leur habitus se modifie (Bourdieu, 1997) et que leur conception de l'enseignement se forge, au gré de la pratique de l'enseignement et d'un ensemble de situations vécues leur permettant de se

familiariser avec leur nouvelle réalité. En conséquence, il faut nécessairement prendre en considération le facteur temps, puisque la transition vécue entre la pratique d'un métier et son enseignement se déroule bien souvent sur plusieurs années.

En somme, prenant tous ces éléments en considération, peut-on en déduire qu'ils se considèrent davantage comme des experts qui enseignent leur métier, au lieu de se voir comme des enseignants spécialistes d'un métier ? Il faudrait sans doute investiguer davantage cette question avant d'affirmer cette idée.

Bibliographie

ARCHAMBAULT J. (1976), *Le réseau secondaire professionnel, son histoire, ses caractéristiques et ses fonctions (1955-1974)*, Montréal, Université de Montréal.

BALLEUX A. (2006a), « Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires », *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, n°36, pp. 29-48.

BALLEUX A. (2006b), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriérologie*, n°10, pp. 603-627.

BOURDIEU P. & WACQUANT L. (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Éditions du Seuil.

BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil.

CARON L. & SAINT-AUBIN M. (1997), *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*, Montréal, FECS-CEQ.

CHARLAND J. P. (1986), *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

DANDURAND, P. (1993), *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

DEAUDELIN C., LEFEBVRE S., BRODEUR M., MERCIER J., DUSSAULT M. & RICHER J. (2005), « Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez les enseignants du primaire en contexte de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, n° XXXI, pp. 79-107.

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*, n°11, pp. 1-16.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2010a), « De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel », *Éducation et francophonie*, n°XXXVIII, pp. 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*, n°24, pp. 131-143.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2010c), « Le passage de la pratique du métier à son enseignement en formation professionnelle au Québec: un choix qui bouleverse les parcours individuels », *Les parcours sociaux entre nouvelles contraintes et affirmation du sujet*, Le Mans, 17-19 novembre 2010.

FOURNIER M. (1980), *Entre l'école et l'usine: la formation professionnelle des jeunes travailleurs*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin et la Centrale de l'enseignement du Québec.

HARDY M. & MAROY C. (1995), « La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques », *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXI, pp. 643-660.

HARDY M. & DESROSIERS-SABBATH R. (1995), « Modalités de socialisation et représentations didactiques de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec », *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXI, pp. 809-830.

HARDY M. & PARENT C. (2003), « Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise :

Difficultés de la direction d'écoles professionnelles », *Concertation éducation travail : politiques et expériences*, M. Hardy (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 161-186.

HUBERMAN M. & MILES M. B. (1991), *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.

JELLAB A. (2008), *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

JUTRAS F., JOLY J., LEGAULT G. & DESAULNIERS M.-F. (2005), « L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXXI, pp. 563-583.

LAFLAMME C. (1993), « Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes », *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, C. Laflamme (Ed.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 89-118.

LANDRY C., DIONNE M. & ADAMBOUNOU L. (1993), « La toque savante ou l'intégration de notions technico-scientifiques en alimentation », *Vie pédagogique*, n°6, pp. 6-9.

LANDRY C. & MAZALON E. (1995), « Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation », *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXI, pp. 781-808.

LESSARD C. & TARDIF M. (2003), « L'enseignant du secteur professionnel face à l'institution : obstacle ou la difficile cohabitation des secteurs d'enseignement au sein de l'école secondaire publique », *Les identités enseignantes*, C. Lessard et M. Tardif (Eds.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 145-161.

MAZALON E. & BOURASSA B. (2003), « Alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs », *Concertation éducation travail : politiques et expériences*, M. Hardy (Ed.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 187-209.

MAZALON E., BEAUCHER C. & LANGLOIS M. (2010), « L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, n°3, pp. 1-20.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2008), *Indicateurs de l'éducation, édition 2008*, <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=126>>, consulté le 20 mai 2009.

NAULT T. (1999), « Écllosion du moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe », *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, J.-C. Héту., M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds.), Bruxelles, De Boeck, pp. 139-159.

PAILLE P. & MUCCHIELLI A. (2008), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

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*, n°13, pp. 83-101.

RIOPEL M.-C. (2006), *Apprendre à enseigner: Une identité professionnelle à développer*, Québec, Presses de l'Université Laval.

TREMBLAY D.-G. & DORAY P. (2000), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, Québec.

VAN DER MAREN J.-M. (1999), *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.