

L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation

Chantale Beaucher and André Balleux

Volume 13, Number 1, 2010

L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017457ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017457ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Beaucher, C. & Balleux, A. (2010). L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 3–8. <https://doi.org/10.7202/1017457ar>

Introduction

Ce dossier thématique témoigne de la rencontre de professeurs-chercheurs venant d'établissements, d'horizons et de parcours différents, mais dont le point d'ancrage reste la formation des enseignants en formation professionnelle au Québec ou en formation technologique en France. Pour ces chercheurs, aborder les problématiques relatives à l'enseignement professionnel passe nécessairement par la compréhension de cette situation particulière dans laquelle les enseignants débutants évoluent au moment où ils quittent l'exercice d'un premier métier pour faire leur entrée dans un centre de formation professionnelle (pour le Québec) ou dans un lycée professionnel (pour la France) et où ils s'inscrivent à leur formation universitaire. De toute évidence, ces formations à l'enseignement étant des espaces-temps particulièrement sensibles dans la vie de ces enseignants débutants, les préoccupations de chercheurs sont aussi celles de professeurs, car tous à titre de formateurs universitaires sont des témoins privilégiés du vécu difficile engendré par le passage vers la profession enseignante et par les multiples changements que celle-ci entraîne.

Les articles réunis ici présentent donc principalement un contexte d'entrée en enseignement sans nul doute exclusif au Québec. Pourtant, bien que plus rares dans les filières technologiques françaises, des situations semblables sont évoquées et, par le croisement des textes, viennent éclairer ce qui au départ pouvait sembler typique du Québec. De fait, ces enseignants en formation professionnelle où qu'ils soient, en France comme au Québec, ont en commun d'avoir délaissé leur métier initial pour se tourner un jour vers l'enseignement. Pour eux se pose un double défi: celui d'une inévitable transition entre un métier initial et l'enseignement et celui d'une nécessaire formation universitaire à l'enseignement (Caron et St-Aubin, 1997; Balleux, 2006*b*) en concomitance avec cette transition, des défis qui se superposent les uns aux autres, dont les frontières sont difficiles à définir, voire à franchir et pour lesquels Deschenaux et Roussel (2008) parlent «d'enchevêtrement de choix individuels et de possibilités objectives» (p. 1) qui permettent justement ce changement de trajectoire professionnelle.

Deux marqueurs importants: contexte de transition et contexte de formation

Ce numéro aborde essentiellement deux aspects particuliers de la réalité d'enseignants débutants que sont la transition vers l'enseignement et leur formation à l'enseignement.

Propice à l'étude de la professionnalisation (Perret-Clermont et Zittoun, 2002), la transition est nommée comme une «réalité psychologique et subjective...» (Bridges, 2004, p. 2), suite de

moments, charnières ou non, où l'individu est amené à «redéfinir ses liens d'appartenance et à revisiter son parcours existentiel en fonction des projets qui le prolongent et qui le contredisent» (Mègemont et Beaubion-Broye, 2001, p. 17). La transition qu'effectuent les enseignants en formation professionnelle de leur métier initial vers la profession enseignante est peu banale. Mouvement de passage aux multiples composantes (Balleux, 2006a), lourd de sens pour l'individu qui s'y engage et qui provoque dans la foulée, des bouleversements au plan identitaire (Perez-Roux, 2008), cette transition touche la sphère professionnelle autant que la vie privée et les relations sociales (Mègemont et Beaubion-Broye, 2001). Pour la plupart d'entre eux, on assiste ainsi à une véritable reconversion professionnelle volontaire (Negroni, 2005; Denave, 2006) enclenchée après l'exercice d'un métier pendant de nombreuses années avant de l'enseigner ou après avoir vécu une vie professionnelle avant de s'orienter vers l'enseignement.

Il en résulte une identité et une appartenance composites, encore parfois reliées au lieu de travail comme travailleurs, au lieu d'enseignement comme enseignants et au lieu de formation comme étudiants, leur imposant selon le mot de Perrenoud (1996), une véritable identité d'emprunt. La transition met également en cause le référent identitaire des individus. De producteurs horticoles, coiffeuses, machinistes, les voici à se présenter comme enseignants en production horticole, en coiffure, en outillage, puis éventuellement plus tard, à se définir comme enseignants. La culture du métier, intégrée depuis longtemps, est à partager désormais avec une culture d'enseignement dont il faut progressivement apprendre les rudiments.

Au plan strictement organisationnel, les auteurs reconnaissent que l'insertion professionnelle en enseignement est difficile, frustrante et encombrée de nombreux obstacles (Gingras et Mukamurera, 2008). Si, pour certaines personnes, cette entrée en enseignement se traduit par une amélioration des conditions de travail, pour la plupart, il s'agit plutôt d'une régression (Deschenaux et Roussel, 2008). En font foi, tout au moins au Québec, la précarité d'emploi, une tâche lourde ou souvent morcelée qui implique parfois le maintien en emploi dans le métier initial (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998; Balleux, 2006a). Le manque de soutien et d'appui au cours de cette insertion conditionne aussi généralement la réussite ou l'échec de cette épreuve. Ainsi, pour le Québec, il n'est pas étonnant de constater un taux considérable d'abandon au cours de cette période (Tardif, 2001). Pour la France, ce contexte difficile est sans doute moins présent puisque l'affectation à un poste est garantie dès l'entrée en formation. Ces enseignants partagent cependant avec leurs collègues québécois les mêmes préoccupations au plan de l'adaptation à un nouveau milieu, de la maîtrise progressive de nouvelles compétences, de la recomposition progressive de leur identité (Perez-Roux, 2005) et de l'appropriation d'une nouvelle culture.

En ce qui concerne la formation à l'enseignement, qu'elle soit concomitante comme au Québec ou qu'elle soit le point de départ de la transition dans les filières françaises évoquées ici, on comprend qu'elle se situe à un point crucial de passage vers l'enseignement et se présente à l'articulation de l'univers de métier exercé auparavant ou de la formation disciplinaire antérieure avec la profession enseignante pressentie. Ce contexte de formation initiale à l'enseignement revêt pourtant un caractère paradoxal, puisque dans la perspective d'une vie professionnelle déjà bien entamée, cette formation prend des aspects de formation continue (Balleux, 2006b). Celle-ci touche donc exclusivement des adultes «déjà impliqués professionnellement et socialement» (Barbier, 2009, p. 226), à un moment particulier de leur trajectoire professionnelle qui ne les conduisait pas naturellement, au départ, vers l'enseignement et souvent, ne les avait pas préparés à une formation universitaire.

Il en résulte un rapport à leur formation très particulier, souvent teinté par les situations de travail, par les compétences de formateurs développées dans le cadre des formations en milieux de travail (Marchessault, 2004), mais aussi marqué par les cultures des différents secteurs d'activités professionnelles (Balleux, 2006*b*). On ne peut aussi que constater un rapport au savoir marqué par les trajectoires antérieures, scolaires et/ou professionnelles (Jellab, 2001, 2008; Beaucher et Gagnon, 2008) qui influencent l'entrée en enseignement, mais surtout l'entrée en formation et qui entraînent des résistances et des blocages bien compréhensibles.

Du fait d'un public aussi diversifié en termes d'âge, de parcours professionnels, de métiers exercés ou de disciplines initiales maîtrisées, cette formation doit nécessairement dépasser le défi que lui pose la contrainte de l'hétérogénéité. Elle y arrive sans doute en favorisant des démarches individualisées et dans un contexte de professionnalisation, en mettant l'accent sur la formation pratique. Car celle-ci prend en compte non seulement l'expérience antérieure des adultes en formation (Dominice, 1996; Mayen, 2009), mais elle y intègre également l'expérience d'enseignement vécue au quotidien. Dans une alternance en contexte réel (Gagnon et Mazalon, 2008), cette formation pratique se réalise presque en continu au Québec, puisque ces enseignants sont en pleine responsabilité de leur classe bien avant leur formation. Dans un format plus classique d'alternance comme en France, elle suit la logique des stages en enseignement qui viennent ponctuer le parcours de formation (Castellan, 2006). De ce point de vue, la formation pratique des enseignants québécois est davantage marquée par leur propre situation d'enseignement et, de ce fait, fortement individualisée et centrée sur leur parcours.

Présentation du numéro

Ce numéro thématique propose des articles de chercheurs québécois rattachés aux programmes d'enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke ainsi que des collègues français de l'École nationale de formation agronomique (ENFA) de Toulouse et de l'IUFM de Nantes. Il présente cinq articles qui abordent l'une ou l'autre des problématiques évoquées plus haut. Mais plus particulièrement, une partie des auteurs s'intéresse, sous divers angles, aux trajectoires d'enseignants débutants, exposant ainsi les difficultés qu'ils rencontrent et les transformations qui les traversent au cours d'une transition professionnelle les menant vers l'enseignement. Ensuite, les autres contributeurs abordent plutôt les contextes créés par les systèmes de formation à l'enseignement et qui constituent des marqueurs forts de la réalité des nouveaux enseignants de formation professionnelle.

Dans le premier article intitulé « L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant: les systèmes en présence au Québec et en France. », Marc Tardif, du Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP) de l'Université de Sherbrooke, Joëlle Castellan, de l'ENFA de Toulouse-Auzeville, et Thérèse Perez-Roux, de l'IUFM de Nantes, présentent l'état des lieux en enseignement professionnel ainsi que les filières de formation professionnelle dans leurs contextes respectifs. Les auteurs proposent une description de chacun des modes de formation proposés et mettent également en évidence certaines similitudes entre les situations des enseignants débutants dans les deux pays. Les ressemblances entre les problématiques vécues ici et outre-mers sont riches d'enseignements pour les chercheurs des deux pays.

Claudia Gagnon, Élisabeth Mazalon et Anne Rousseau, de l'Université de Sherbrooke, apportent, pour leur part, un éclairage sur les « Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel: quelques données de recherche autour de l'élaboration et de la mise

en œuvre à l'Université de Sherbrooke ». Les autrices s'attardent à décrire comment l'implantation de l'alternance au baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université de Sherbrooke favorise le processus de professionnalisation des enseignants débutants. Cet article présente les fondements organisationnels et pédagogiques qui sous-tendent la conception du programme s'adressant à des étudiants qui enseignent déjà et pour lesquels l'alternance en contexte réel constitue un mode de formation très adapté.

« Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec: croisement de perspectives », d'André Balleux de l'Université de Sherbrooke, de Joëlle Castellan et de Philippe Sahuc, de l'ENFA de Toulouse-Auzeville, constitue le troisième article de ce numéro. Résultat de recherches menées auprès d'enseignants accédant à la titularisation de l'enseignement agricole en France et auprès d'enseignants débutants de la formation à l'enseignement professionnel au Québec, cet article propose une lecture de cette période cruciale de transition où ils s'insèrent en enseignement et entreprennent leur formation en pédagogie. Au-delà de la diversité des parcours, l'exercice de mise en commun des situations de transition québécoises et françaises vient interroger de part et d'autre ce qui pouvait apparaître à première vue comme typique d'un système national.

Le quatrième article est rédigé par Chantale Beaucher, de l'Université de Sherbrooke. L'autrice propose, dans « Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec: étude de cas », une analyse de cas d'enseignants débutants inscrits depuis peu à l'université et rend compte de leur expérience dans la perspective du concept de rapport au savoir. Les résultats obtenus mettent en évidence l'importance que soient prises en compte dans les formations universitaires la diversité des parcours et la relation qu'entretiennent avec l'apprentissage les nouveaux enseignants-étudiants.

Le dernier article, « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires: deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France » de Thérèse Perez-Roux, du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) de l'Université de Nantes, porte sur le processus de professionnalisation des enseignants de lycées professionnels durant leur année de formation à l'IUFM. L'étude s'intéresse aux parcours antérieurs des individus et aux ressources, pragmatiques ou symboliques, mobilisées pour (re)construire une identité professionnelle et pour s'adapter aux nouvelles situations de travail. L'analyse s'appuie sur les transactions identitaires mobilisées pour passer d'un monde professionnel à un autre; elle éclaire le rapport à la formation et plus largement au métier d'enseignant. Au final, on constate que la mutation d'un métier vers un autre génère des (dis)continuités, liées à la possibilité (ou pas) de prendre de nouveaux repères, respectant les valeurs fondatrices d'un rapport juste et cohérent à soi, aux autres, à l'institution.

Il est bon d'indiquer enfin que ce numéro thématique n'a pas la prétention de réaliser des comparaisons entre des problématiques différentes d'entrée en enseignement professionnel et technologique ni entre des trajectoires individuelles affectées par ces contextes contraignants. En offrant simplement une voix à ces enseignants débutants et à leur trajectoire de transition, les propos de cette publication veulent mettre en présence des regards différents sur la question de la formation des enseignants dans un contexte universitaire.

La rédactrice et le rédacteur invités,
Chantale Beaucher et André Balleux
Université de Sherbrooke

Références

- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, 10(3-4), 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/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Barbier, J.-M. (2009). Les dispositifs de formation : diversités et cohérences – outils d'approche. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 223-250). Paris : Presses universitaires de France.
- Bridges, W. (2004). *Transitions de vie*. Paris : Inter Éditions-Dunod.
- Caron, L. et St-Aubin, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Castellan, J. (2006). *Le stage, une modalité de formation banalisée en enseignement professionnel à remettre sur le métier*. Communication présentée lors de la 8e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 11-14 avril.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*. Avis à la Ministre. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Denave, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 85-120.
- Deschenaux, F. et 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(1), 1-6.
- Dominice, P. (1996). Apprendre à se former. In É. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation* (p. 95-105). Bruxelles : De Boeck.
- Gagnon, C. et Mazalon, É. (2008). *L'approche qualité dans la formation à l'enseignement professionnel en alternance : la nécessaire collaboration des acteurs*. Communication présentée lors du XXVe Congrès de l'AIPU, Montpellier, 19-22 mai.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(1), 203-222.
- Jellab, A. (2001). Les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs : Une articulation entre l'histoire biographique et le contexte scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 1, 2-20.
- Jellab, A. (2008). Une orientation professionnelle par défaut ? L'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques. *Spirale*, 41, 43-56.
- Marchessault, L. (2004). *La planification pédagogique dans le contexte d'une approche par compétences : analyse des représentations d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 763-780). Paris : Presses universitaires de France.
- Mègemont, J.-L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions* 76(2), 15-28.
- Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation, biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, 311-333.
- Perez-Roux, T. (2008). Devenir enseignant de lycée professionnel : une construction entre tensions et ajustements aux élèves. In Y. Duceux (dir.), *Actes du Symposium Duceux. Colloque « Efficacité et équité en éducation »* (p. 34-43). Rennes : Université de Rennes 2.

- Perez-Roux, T. (2005). Dynamiques identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Sciences et motricité*, 56, 75-96.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perret-Clermont, A.-N. et Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente*, 36(2), 12-15.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.