

De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel

From practicing a trade to teaching it: the university education requirement as an event marking the professional path

De la práctica a la enseñanza de un oficio: la obligación de formación universitaria como un acontecimiento notable de la trayectoria profesional

Frédéric Deschenaux and Chantal Roussel

Volume 38, Number 1, Spring 2010

L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/039981ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/039981ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108. <https://doi.org/10.7202/039981ar>

Article abstract

Teachers of trades at the secondary level are hired based mainly on their experience in the profession, regardless of teaching skills or training. Since 2003, these teachers have also been required by the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec to obtain a 120-credit bachelor's degree in professional teaching. Choosing to teach initiates a return to school for these adults. They are therefore required to get their university education while experiencing a major professional transition between the practice and the teaching of their profession. In this context, they are following a much different course than that of general education high school teachers, who take a linear path into the profession after having completed a bachelor's degree. Contrary to these teachers, those teaching professional programs at the secondary level get involved in a professional development process with overlapping steps, based on their experience in the trade. From a macrosociological perspective, this article examines some elements that structure the path of these teachers.

De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel

Frédéric DESCHENAU

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Chantal ROUSSEL

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

RÉSUMÉ

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. Or, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec exige, depuis 2003, qu'ils obtiennent un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 crédits. Le choix de bifurquer vers l'enseignement marque donc le retour en formation pour ces adultes. Ainsi, ils doivent faire face à l'obligation de formation universitaire tout en vivant une transition professionnelle importante entre la pratique et l'enseignement de leur métier. Dans ce contexte, 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. Contrairement à ces enseignants, ceux 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. Cet article propose d'examiner, selon une perspective macrosociologique, quelques éléments structurant le parcours de ces enseignants.

ABSTRACT

From practicing a trade to teaching it: the university education requirement as an event marking the professional path

Frédéric DESCHENAUX

University of Quebec in Rimouski, Québec, Canada

Chantal ROUSSEL

University of Quebec in Rimouski, Québec, Canada

Teachers of trades at the secondary level are hired based mainly on their experience in the profession, regardless of teaching skills or training. Since 2003, these teachers have also been required by the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec to obtain a 120-credit bachelor's degree in professional teaching. Choosing to teach initiates a return to school for these adults. They are therefore required to get their university education while experiencing a major professional transition between the practice and the teaching of their profession. In this context, they are following a much different course than that of general education high school teachers, who take a linear path into the profession after having completed a bachelor's degree. Contrary to these teachers, those teaching professional programs at the secondary level get involved in a professional development process with overlapping steps, based on their experience in the trade. From a macrosociological perspective, this article examines some elements that structure the path of these teachers.

RESUMEN

De la práctica a la enseñanza de un oficio: la obligación de formación universitaria como un acontecimiento notable de la trayectoria profesional

Frédéric DESCHENAUX

Universidad de Québec en Rimouski, Québec, Canadá

Chantal ROUSSEL

Universidad de Québec en Rimouski, Québec, Canadá

Los maestros de formación profesional de secundaria provienen de muy diversos sectores y han sido reclutados debido a su experiencia profesional, sin necesariamente

poser la formation ni les habilités pour enseigner. Incluso, el Ministerio de Educación, recreación y deporte de Quebec exige, desde 2003, que esos maestros obtengan un bachillerato en educación profesional de 120 créditos. La posibilidad de bifurcar hacia la enseñanza inaugura el retorno a la formación para esos adultos. Así pues, se ven confrontados con la obligación de adquirir una formación universitaria y viven una transición profesional importante entre la práctica y la enseñanza de su profesión. En dicho contexto, están en total ruptura con los maestros de formación general quienes han accedido al puesto de maestro de manera lineal, al terminar su bachillerato. A diferencia de ellos, los maestros de formación profesional de secundaria se comprometen en un proceso de desarrollo profesional cuyas etapas se entrecruzan y que tiene como verdadero eje organizador su experiencia profesional. En este artículo se examinan, desde una perspectiva macrosociológica, algunos de los elementos que estructuran la trayectoria profesional de dichos maestros.

Introduction

La formation professionnelle (FP¹) au secondaire est dans une situation particulière dans le monde de l'éducation au Québec. L'image relativement négative qu'elle projette encore souvent fait en sorte qu'elle est boudée par les jeunes, tout en présentant une possibilité de diplomation intéressante pour les adultes qui investissent de manière importante cette filière. En conséquence, particulièrement depuis quelques années, les commissions scolaires doivent embaucher plusieurs enseignants pour répondre à la demande.

Or, les enseignants de la FP au secondaire sont principalement recrutés dans différents domaines en raison de leur expérience d'un métier, sans avoir nécessairement les compétences ni la formation pour l'enseigner. Or, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec exige, depuis 2003, qu'ils possèdent un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 crédits pour obtenir le brevet d'enseignement. Ces adultes se trouvent donc devant une obligation de formation universitaire, tout en vivant une transition professionnelle importante entre la pratique et l'enseignement de leur métier (Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008; Deschenaux et Roussel, 2008; Balleux, 2006a, 2006b).

Cet article aborde d'abord, en problématique, la formation des enseignants de la FP, section conduisant vers l'objectif de la recherche. Vient ensuite le cadre conceptuel. Il situe le thème des reconversions professionnelles et justifie la perspective macrosociologique retenue pour finalement expliquer les processus en jeu dans la transition professionnelle de ces enseignants. Après une section méthodologique, les

Les enseignants de la FP au secondaire sont principalement recrutés dans différents domaines en raison de leur expérience d'un métier, sans avoir nécessairement les compétences ni la formation pour l'enseigner.

1. Pour des raisons d'économie d'espace, le sigle sera utilisé dans le reste de l'article. Il faut d'ailleurs reconnaître l'usage très courant de cette abréviation dans le domaine de la formation professionnelle.

résultats reprennent les quatre étapes du développement professionnel enseignant pour y découvrir l'enchevêtrement particulier induit par l'obligation de formation universitaire du personnel enseignant en FP.

La formation des enseignants du secteur professionnel

Depuis la réforme Parent, on s'intéresse de plus en plus à la formation des praticiens de l'enseignement professionnel. Cette réalité se traduit, au fil des décennies, par des tentatives correspondant chacune à la mise sur pied de formations diverses. Ces formations qui conduisent à l'obtention d'un brevet se répartissent sur des périodes équivalant à une ou deux années de scolarité (Conseil supérieur de l'éducation, 1977; Ministère de l'Éducation, 1980).

Depuis 2001, un baccalauréat d'enseignement² menant à une licence ou au brevet s'organise autour d'exigences ministérielles inscrites dans un document intitulé *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Ce cursus se décline en deux principaux volets, répondant ainsi aux caractéristiques de l'enseignement de ce secteur : une formation psychopédagogique (incluant la formation pratique) de 60 crédits, complétée par une formation disciplinaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Suivant ces exigences accrues de formation, il importe de connaître l'impact que peut présenter une telle obligation de formation universitaire sur les parcours professionnels des adultes qui choisissent de devenir enseignants dans cette filière d'études.

L'objectif de l'article

En raison des exigences singulières de l'enseignement professionnel au secondaire, le personnel doit maîtriser, à la fois, des compétences de métier et des compétences liées à l'enseignement. Inévitablement, l'arrivée dans la carrière enseignante constitue une bifurcation de la trajectoire de la plupart de ces adultes qui ont achevé un premier processus d'insertion et travaillé dans leurs domaines respectifs. Munies d'expériences de travail variées, souvent assez longues pour faire d'elles des spécialistes, ces personnes sont intéressées à former la relève dans leur métier, mais n'avaient pas nécessairement planifié un tel changement de carrière (Deschenaux et Roussel, 2008). En faisant ce choix, les personnes se voient dans l'obligation de suivre une formation universitaire de 120 crédits qui n'était pas planifiée au départ.

De ce fait, l'obligation de formation universitaire jumelée à l'accès à la carrière enseignante s'apparente plus, pour certains, à de la formation continue en cours d'emploi (Balleux, 2006a; Powers, 2002) qu'à une formation initiale à l'enseignement. Ce fait contraste avec la réalité des enseignants de la formation générale des jeunes

Inévitablement, l'arrivée dans la carrière enseignante constitue une bifurcation de la trajectoire de la plupart de ces adultes qui ont achevé un premier processus d'insertion et travaillé dans leurs domaines respectifs.

2. De 90 (3 ans) ou de 120 crédits (4 ans).

(primaire et secondaire), parce que ces derniers n'ont pas souvent d'expérience de travail préalable significative et que l'enseignement constitue leur objectif initial de carrière. Pour eux, la formation universitaire est planifiée et constitue l'étape principale les conduisant à l'emploi d'enseignant.

Dans ce contexte, cet article a pour objectif d'examiner l'impact des exigences curriculaires de formation à l'enseignement professionnel sur la transition vers l'enseignement, considéré comme l'événement marquant du parcours des enseignants de la FP. Contrairement à la situation vécue en France, la transition vers l'enseignement professionnel constitue un choix personnel (Deschenaux et Roussel, 2008; Balleux, 2006a), et non une option par défaut (Jellab, 2008). Forts d'une expérience de métier appréciable, ces personnes décident de bifurquer de la pratique de leur métier vers l'enseignement de ce dernier. C'est cette transition qui nous intéresse. Cette bifurcation de leur trajectoire, certes choisie, bien que liée à des effets de conjoncture, se situe dans le vaste champ d'étude des reconversions professionnelles volontaires (Negroni, 2005; Denave, 2006).

Cadre conceptuel

Les reconversions professionnelles font souvent l'objet d'une analyse microsociologique dans les écrits recensés sur le sujet. À partir de récits biographiques, on tente de reconstruire l'expérience vécue par l'individu. Après avoir esquissé les grandes lignes des travaux de ce paradigme, nous proposons un regard macrosociologique impliquant divers processus qui s'enchevêtrent lors de la reconversion professionnelle.

Une vision microsociologique des reconversions professionnelles

Dans plusieurs études recensées sur ce sujet, les reconversions professionnelles sont appréhendées en recourant à des histoires de vie. Cette méthode est mobilisée afin de prendre en compte adéquatement la complexité des processus sociaux et les multiples socialisations vécues par les individus (Lahire, 1998). Dans cette perspective microsociologique, il importe de brosser le portrait intime de la personne pour débusquer les motifs qui ont précédé la reconversion professionnelle volontaire. Les auteurs tentent ainsi de reconstituer l'ensemble du parcours individuel afin de distinguer la part de l'imprévisible (Grossetti, 2004) de la part du choix rationnel. En effet, Grafmeyer (1994) insiste sur la nécessaire prise en considération de l'hétérogénéité des trajectoires individuelles organisées autour de remises en question, de réorganisations ou de ruptures d'appartenance.

L'analyse microsociologique des reconversions professionnelles prend pour point de départ un élément déclencheur, un « événement » identifié comme le moteur de la bifurcation. Cet événement est « le fait qui va prendre sens et donner sens au monde simultanément. Le fait est événement parce qu'il construit et participe à une nouvelle vision du monde, une nouvelle signification de sa place dans le monde » (Prestini-Christophe, 2006, p. 88).

Quelques travaux dans ce champ explicitent des caractéristiques communes aux événements considérés comme marquants dans le parcours biographique des individus (Prestini-Christophe, 2006; Lahire, 1998; Winock, 2002). Quatre caractéristiques sont reprises dans le tableau 1. La colonne de droite montre en quoi la transition vers l'enseignement professionnel peut être considérée à juste titre comme un événement marquant dans la trajectoire des acteurs qui réalisent ce choix.

Tableau 1 : **Caractère marquant de la transition vers l'enseignement professionnel**

Caractéristiques des événements marquants	Application à la transition vers l'enseignement professionnel
Constitue un fait nouveau et singulier marqué d'une certaine intensité.	Le choix de devenir enseignant est un fait nouveau dans leur trajectoire, bien peu de personnes ayant envisagé cette option. Cette nouveauté est vécue intensément, ces recrues étant rapidement plongées dans l'action.
Commande une nouvelle interprétation du contexte puisque le parcours de l'individu est désormais marqué par cet événement.	Cette transition marque indéniablement un point tournant où de nouveaux référents doivent être mobilisés.
Produit des effets dans les différentes sphères de la vie (sociale, familiale, professionnelle), connaissant un certain retentissement.	L'entrée dans l'enseignement s'assortit d'une obligation de formation universitaire. Cette obligation vient bouleverser leur vie professionnelle et familiale.
Ouverture de nouvelles avenues possibles, en conséquence du changement opéré.	Cet événement ouvre de nouvelles avenues quant à la pratique de leur métier.

Source : Winock, 2002; Prestini-Christophe, 2006

Ainsi, nous aurions pu réaliser une analyse fine du parcours des individus prenant la décision d'enseigner leur métier, à l'instar de Balleux, Beaucher et Saussez (2009) qui énoncent cinq étapes ponctuant le processus de reconversion. En effet, chaque nouvel enseignant en FP a une histoire qui lui est propre, marquée par les bouleversements qu'a provoqués cette importante décision. Toutefois, considérant l'objectif de cet article, il nous semble valable d'orienter l'analyse vers une conception macrosociologique de l'événement marquant de leur trajectoire professionnelle. En considérant de manière globale la reconversion comme l'événement marquant de leur trajectoire, il est possible de dégager des régularités de cette apparente idiosyncrasie.

En élargissant le spectre

En 2006-2007, on comptait 6403 enseignants en FP au Québec (MELS, 2008). Étant donné les contraintes particulières d'accès à la carrière enseignante dans cette filière, chacune de ces personnes a vécu une importante transition entre la pratique et l'enseignement de son métier. Au-delà des circonstances particulières vécues individuellement, il est certainement possible d'observer des régularités. En effet,

l'événement marquant que constitue la transition vers l'enseignement professionnel s'accompagne d'une prescription curriculaire, à savoir l'obligation de formation universitaire dans un programme de formation à l'enseignement.

On considérera donc le choix de bifurquer vers l'enseignement comme le point de départ de l'analyse, avec les conséquences que cela implique. Cet événement se situe entre le biographique et le curriculaire pour ces adultes plongés dans un nouveau métier et désormais en formation. En somme, l'événement balise un moment critique dans la carrière, perçu comme « le produit croisé d'une décision subjective (transaction, négociation, conflit, abstention) et de l'objectivité d'une contrainte de cheminement (cursus préétabli dans une institution) » (Passeron, 1991, p. 204). L'entrée dans la carrière enseignante en FP est toujours la conjonction entre une décision subjective provoquée par une opportunité qui se présente dans la trajectoire.

Une analyse macrosociologique met en contexte des ruptures professionnelles qui se déroulent dans le temps et « selon une dynamique irréductible au simple calcul utilitaire ou aux contraintes contextuelles. Elles sont le résultat d'une succession de phases communes aux diverses expériences des enquêtés qui infléchissent leur trajectoire générale » (Denave, 2006, p. 87-88).

Plutôt que de tenter des reconstitutions complètes des trajectoires, la présente analyse se concentre sur la transition du métier vers l'enseignement de ce dernier à partir de deux processus déjà abondamment documentés, soit le processus d'insertion professionnelle et le processus de développement professionnel des enseignants. L'originalité de ce cadre conceptuel est de montrer un enchevêtrement de ces deux processus lors de la transition vers l'enseignement professionnel.

Le processus d'insertion professionnelle

Il importe d'explicitier dans un premier temps le processus d'insertion professionnelle, puisque les nouveaux enseignants en FP l'ont généralement complété une première fois, étant donné l'obligation d'avoir de l'expérience dans leur domaine avant de l'enseigner. Pour situer conceptuellement ce processus, nous recourons aux travaux de Laflamme (1993), qui le divise en trois étapes distinctes : la préparation, la transition et l'intégration professionnelles.

Le processus d'insertion débute dès la préparation professionnelle, pendant laquelle les acteurs sont formés à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Cette socialisation aux rudiments de l'occupation choisie permet la construction d'un inconscient d'école (Bourdieu, 2000). L'inconscient d'école est l'ensemble des structures cognitives, inscrites dans – et tributaires de – l'inconscient culturel, mais attribuables aux expériences scolaires. En principe commun à tous les agents passant par le système d'enseignement, il prend également une forme spécifique selon la discipline étudiée. Intériorisé, il définit les pratiques et les attitudes à l'égard de tel ou tel sujet, ce qui fait que les acteurs s'entendent implicitement sur ce qui est important, sur ce qui ne l'est pas ou sur toute autre attitude jugée normale. L'inconscient d'école échappe souvent aux prises de conscience puisqu'il a été intériorisé, donc rendu naturel.

La préparation professionnelle est suivie de l'étape de transition professionnelle, où l'acteur passe de l'école à l'emploi, avec tout ce que cela suppose de bouleversements et d'adaptations. C'est au cours de cette étape que l'acteur passe du statut d'élève ou d'étudiant au statut de travailleur. À l'école, les tâches étaient souvent réalisées sous supervision. Sur le marché de l'emploi, l'acteur doit se débrouiller seul. C'est à cette étape que l'acteur entreprend l'acquisition de son expérience de métier. Finalement, la dernière étape est l'intégration professionnelle au cours de laquelle l'individu s'installe plus durablement dans un emploi et en maîtrise les différentes facettes.

Cette conception du processus d'insertion professionnelle apparaît bien linéaire, mais n'en demeure pas moins utile pour en cerner le déroulement. Pour sa part, Bourdon (2001) relève que les étapes sont parfois enchevêtrées dans une forme d'hyperactivité où les acteurs sont actifs simultanément dans plusieurs étapes de ce processus. La situation des nouveaux enseignants de la FP est particulièrement représentative de cette forme d'hyperactivité, puisque les personnes doivent s'inscrire à l'université tout en étant à l'emploi d'une commission scolaire, parfois même en conservant un emploi dans lequel elles sont bien intégrées. Cette hyperactivité remettrait en question la notion de transition entre l'école et l'emploi :

Il semble [...] qu'on ne puisse plus parler d'un véritable état intermédiaire et qu'il faille plutôt concevoir cette zone comme la superposition des deux états-pôles, c'est-à-dire les études et le travail. Le processus de transition de l'école à l'emploi se transformerait ainsi pour occuper une zone de plus en plus large et de plus en plus floue où s'entremêlent un système éducatif et un système productif auparavant beaucoup plus distincts (Bourdon, 2001, p. 74).

Le développement professionnel des enseignants

À partir d'une synthèse de plusieurs travaux québécois, américains et européens, Riopel (2006) a élaboré un processus de développement professionnel du personnel enseignant du primaire et du secondaire, en quatre étapes. Abordons-les dans le but de baliser le parcours des nouveaux enseignants de la FP. La première constitue celle de la formation antérieure, c'est-à-dire l'ensemble des expériences scolaires et personnelles. Cette étape en est une de socialisation informelle où les situations vécues à l'école façonnent les représentations de l'institution scolaire et du travail enseignant. La deuxième représente la formation initiale. C'est le passage à l'université, où des activités collectives ou individuelles agencées dans des programmes de formation permettent la préparation à la carrière enseignante. La troisième étape, caractérisée par l'insertion professionnelle, désigne l'entrée officielle dans la carrière enseignante, la transition entre la fin de la formation initiale à l'université et le marché de l'emploi. La quatrième et dernière étape est celle de la formation continue, c'est-à-dire l'ensemble des activités qui permettent de mettre à jour les connaissances ou de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir sur la pratique et ainsi l'enrichir.

La porosité des processus pour les nouveaux enseignants de la formation professionnelle au secondaire

Des travaux sur la transition du personnel enseignant en formation professionnelle montrent un enchevêtrement marqué des deux processus précédemment décrits chez ces personnes (Deschenaux et Roussel, 2008). Cet enchevêtrement est caractéristique du personnel enseignant en FP, compte tenu des exigences de compétences de métier préalables à l'embauche en enseignement. Pour le corps enseignant de la formation générale des jeunes (primaire et secondaire), ces processus sont généralement englobés, c'est-à-dire que leur développement professionnel enseignant s'inscrit dans le cadre plus large du processus d'insertion professionnelle.

Or, chez les nouveaux enseignants de la FP, le processus d'insertion professionnelle était souvent achevé, les personnes étant intégrées dans leur métier (étape 3 de Laflamme). L'incursion dans l'enseignement, jumelée à l'obligation de formation universitaire, les replonge dans ce processus : d'une part, elles sont en formation initiale à l'enseignement (étape 2 de Riopel) et, d'autre part, les exigences curriculaires inhérentes à la structure même du programme de baccalauréat les obligent à un perfectionnement disciplinaire dans leur métier (étape 1 de Laflamme et dans une certaine mesure, étape 4 de Riopel). Tout cela en étant simultanément en phase de transition professionnelle dans l'enseignement (étape 2 de Laflamme et étape 3 de Riopel).

Il est toutefois bien difficile de baliser de manière précise cet objet aux contours flous. Après avoir fait un examen de diverses avenues, Uwamariya et Mukamurera (2005) arrivent à la conclusion qu'« il nous apparaît qu'aucune typologie ne peut constituer une référence unique et satisfaisante pour la pratique et le développement professionnel des enseignants » (p. 146-147). C'est pourquoi nous pensons que l'idée d'enchevêtrement avec le processus d'insertion professionnelle chez les nouveaux enseignants de la FP permet de saisir l'objet avec plus de justesse.

D'autant plus que d'autres auteurs définissent le développement professionnel comme « un processus d'apprentissage mobilisé tout au cours de la vie professionnelle » (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005, p. 178). En ce sens, il ne faut pas s'attendre à ce que les acteurs franchissent les étapes l'une après l'autre, mais bien de manière enchevêtrée, dans le cadre d'un processus plus large de développement professionnel, balisé par un événement marquant : les débuts dans l'enseignement.

Méthodologie

Les données sont issues d'un projet de recherche qualitatif portant sur la transition des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au secondaire.

Nous avons rencontré 32 personnes qui travaillent dans des centres de formation professionnelle et avons conduit avec elles des entrevues semi-dirigées d'environ 60 minutes. La collecte de données, entrecoupée de périodes d'analyse, 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 nos critères.

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 différentes régions, soit au Bas-Saint-Laurent (2), en Chaudière-Appalaches (1), en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (1), sur la Côte-Nord (1) et en Montérégie (1). Sur le plan de l'expérience, ces personnes ont en moyenne 16,0 années d'expérience dans leur métier préalablement à leur transition vers l'enseignement et elles 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 d'entre elles (24) détiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP) dans leur spécialité, alors que 7 sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Deux bachelières complètent le tableau. Ces personnes possèdent une formation à l'enseignement variée. Certaines détiennent un certificat (17), d'autres ont commencé un baccalauréat en enseignement professionnel (15) mais ne l'ont pas encore terminé, alors qu'une autre a fini 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, Charpenterie-menuiserie, Coiffure (3), Dessin industriel (2), Ébénisterie (2), Électricité (2), Esthétique, Installation d'équipement de télécommunications, Mécanique agricole, Mécanique automobile (3), Mécanique d'engins de chantier, Mécanique véhicules légers (2), Plomberie (2), Secrétariat-comptabilité (3), Soudage-montage, Transport (2) et Vente-conseil (2).

Notre échantillon se compare à celui d'autres recherches similaires (Caron et St-Aubin, 1997; Balleux, 2006a; Deschenaux et Roussel, 2008) en ce qui a trait au genre, à l'âge et à la diversité des secteurs d'enseignement.

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

Résultats

À partir de l'événement marquant que constitue le choix de bifurquer vers l'enseignement, l'analyse montre comment s'actualisent les quatre étapes du développement professionnel enseignant dans le cadre de cette reconversion professionnelle. Il sera alors question de la formation antérieure, de la formation initiale à l'enseignement, de l'insertion dans l'enseignement et, enfin, de la formation continue dans le contexte particulier des processus enchevêtrés propre aux enseignants de la FP au secondaire.

L'étape de la formation antérieure à l'enseignement liée à l'insertion professionnelle dans leur domaine de pratique

Pour les enseignants du primaire ou du secondaire, l'étape de la formation antérieure renvoie à l'image de la carrière enseignante. En caricaturant, pour illustrer efficacement, la formation antérieure renvoie à leurs souvenirs d'enfance, dans lesquels ils s'imaginaient « faire l'école » aux camarades du voisinage! En formation professionnelle, rares sont les personnes qui avaient planifié cette bifurcation vers l'enseignement. L'étape de la formation antérieure fait donc référence à leur expérience de métier, qui constitue leur passeport vers l'enseignement.

Étant donné les exigences légales d'obtention de l'autorisation provisoire d'enseigner, les enseignants de la FP ont bien souvent complété le processus d'insertion professionnelle dans leur métier : ils se sont formés, ont vécu la transition entre l'école et le marché de l'emploi avant de s'intégrer plus durablement dans un emploi. Pour les personnes qui ont participé à notre étude, ce processus a été vécu de manière linéaire. Elles ont rapidement obtenu un emploi à la sortie des études, parfois même avant. Chacune dans son métier, ces personnes ont connu des trajectoires professionnelles à l'image de l'ensemble de la population active : certaines n'ont eu qu'un employeur avant de bifurquer vers l'enseignement; d'autres ont enchaîné les emplois à des rythmes variables. Certaines ont obtenu leur diplôme dans un contexte économique difficile dans leur domaine, alors que d'autres ont dû user de volonté pour terminer leur formation à un moment où elles étaient très demandées.

Indépendamment de leurs parcours professionnels, un élément les rassemble. Le premier processus d'insertion professionnelle de chacune des personnes dans son domaine constitue la condition de bifurcation vers l'enseignement. Rappelons qu'en moyenne les participants ont cumulé 16 années d'expérience dans leur domaine avant l'enseignement.

Une fois dans l'enseignement, ils doivent faire face à l'obligation de formation universitaire, dont l'expérience de métier constitue la clef de voûte. En effet, ce vécu professionnel représente la pierre angulaire de leur formation universitaire. En formation, ils s'approprient le programme d'études de leur spécialité, les approches pédagogiques et didactiques ainsi que les outils d'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement de leur métier. De plus, ils sont tenus de se perfectionner dans leur spécialité afin d'atteindre les objectifs d'évolution dans leurs domaines respectifs. En somme, ils restent obligatoirement en continuité avec leur métier lorsqu'ils bifurquent vers l'enseignement.

Or, cette inscription à l'université, l'étape de formation initiale à l'enseignement, place la plupart d'entre eux en rupture avec le pragmatisme de leur métier.

L'étape de formation initiale à l'enseignement comme rupture dans leur trajectoire

La deuxième étape du processus de développement professionnel des enseignants est la formation initiale. S'il est naturel pour les futurs enseignants du primaire et du secondaire de s'inscrire à l'université pour y apprendre les rudiments

Le premier processus d'insertion professionnelle de chacune des personnes dans son domaine constitue la condition de bifurcation vers l'enseignement.

de leur métier, il n'en va pas de même pour les nouveaux enseignants en FP. Le contraste avec la formation reçue pour exercer leur métier (étape 1 du processus d'insertion professionnelle) est souvent bien grand.

Outre le fait que l'acte d'enseigner soit une tâche qui leur est souvent inconnue, un élément marquant, voire bouleversant, de la transition vécue par les novices de l'enseignement professionnel est l'obligation de formation universitaire. Les travaux documentant cette transition (Balleux, 2006a; Deschenaux et Roussel, 2008) rapportent que ces personnes sont souvent vues comme étant à l'aise pour expliquer les rudiments d'un métier à des novices. Ainsi armées de leurs habiletés et de leur bagage d'expérience, elles s'estiment capables de former la relève. Cependant, les études universitaires en enseignement se révèlent souvent une source d'inquiétude, et sont parfois même considérées comme rebutantes (*ibid.*).

Le cheminement scolaire et la formation suivie par les novices en enseignement professionnel déterminent un inconscient d'école différent de celui de leurs homologues en formation des maîtres au primaire ou au secondaire général. En effet, en FP, on trouve des programmes souvent courts, axés sur la résolution de problèmes ou l'exécution de tâches concrètes.

La majorité des personnes (24) ayant participé à l'étude sont titulaires d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), une formation dont la durée varie entre 600 et 1800 heures (MELS, 2009) et qui est centrée exclusivement sur la pratique éventuelle d'un métier. Elles peuvent donc ne pas avoir l'habitude des tâches exigées à l'université, par exemple lire des textes à caractère théorique ou rédiger des synthèses. Le type d'habileté sollicité par ces tâches peut paraître trop exigeant pour ces personnes, car il contraste de manière importante avec leur inconscient d'école.

Ainsi, lorsqu'on les interroge à propos de la pertinence des cours universitaires en enseignement, les réponses sont mitigées. Un fort courant pragmatique transcende leurs propos. 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.

Plusieurs personnes reconnaissent que la formation directement liée à la pédagogie, à la gestion de classe ou à l'évaluation leur a apporté des connaissances et un cadre de travail permettant de diminuer l'anxiété liée à leur nouveau rôle. « *Ça a été bon. Ça m'a enlevé un peu d'insécurité par rapport à la manière dont je travaillais. Ça m'a donné un cadre pour pouvoir travailler. Tout le monde dit que ça ne donne rien, mais ce n'est pas vrai* » (V4-006).

De manière générale, la formation en pédagogie est jugée nécessaire, mais, selon eux, elle ne devrait qu'aborder l'essentiel, sans faire un détour inutile (à leurs yeux) par les théories en sciences de l'éducation. Un enseignant mentionne :

Il y avait des cours qui étaient vraiment très théoriques, pas assez concrets. Nous, ce qu'on a besoin, en formation professionnelle [...] c'est quelque chose vraiment axé sur la pratique. Des trucs. Comment s'y prendre avec des élèves dans telle ou telle circonstance? (V1-009)

Ainsi, les enseignants s'identifient rarement aux professeurs d'université, qui semblent fort loin d'eux, avec *leurs grands mots* (V2-002), mais vont citer en exemple certains chargés de cours issus, comme eux, de la FP, en qui ils se reconnaissent. Comme cet enseignant qui parle de chargés de cours qu'il estime plus concrets :

[Il y a des profs qui ont de l'expérience], *c'est nous autres, c'est ça, la formation professionnelle. Il nous connaissent. Il connaissent les besoins de la formation professionnelle. Ça nous touche. Ça vient nous chercher. Ça nous fait creuser. Ça nous fait fouiller. J'ai trouvé ça plaisant* (V1-009).

Cette rupture avec le pragmatisme qui leur est plus familier est vécue dans un contexte de travail particulier. La transition vers l'enseignement se vit souvent dans l'urgence, contexte n'étant pas nécessairement favorable à une insertion professionnelle harmonieuse, troisième étape du processus de développement professionnel enseignant.

Une troisième étape exigeante

Au cours de la troisième étape du processus, les nouveaux enseignants du primaire ou du secondaire terminent leur formation initiale, ponctuée de stages d'enseignement, réalisés de manière progressive et qui vont de l'observation à la prise en charge de la classe. En FP, les nouveaux enseignants vivent simultanément les deuxième et troisième étapes, puisqu'ils se sont retrouvés devant une classe avant même d'avoir une quelconque préparation. La rupture entre l'exercice quotidien de leur métier et l'enseignement est, dans ces circonstances, parfois brusque. L'extrait suivant illustre bien le type de situation que vivent les recrues :

Le [directeur] m'a donné un rendez-vous pour remplir les formalités, les papiers, etc. Quand on a fini notre entrevue, j'ai fait un tour de l'école et puis il m'a tapé sur l'épaule, il m'a dit : « Qu'est-ce que tu fais demain ? » J'ai dit : « Je n'ai rien de prévu. » Là, il m'a dit : « Demain tu remplaces. » Ça été mon baptême de l'enseignement... Puis je pense que je ne suis pas le seul (V1-010).

Aussi, les débuts dans la carrière enseignante se déroulent bien souvent sous le signe de l'insécurité générée par une situation inconnue, précipitée et pas nécessairement planifiée pour les enseignants de la FP. Leur expérience de métier représente généralement l'actif le plus précieux sur lequel ils tablent pour pallier leur manque de connaissances et d'expérience en pédagogie. Couramment, les recrues se disent anxieuses à leurs débuts. À titre d'exemple, certaines étaient prises de tremblements, d'autres de sueurs froides, au sens propre comme figuré. Aussi, plusieurs nouveaux enseignants arrivent mal à doser la quantité de matière à préparer. Un enseignant (V3-001) mentionne qu'il avait tout « passé » ce qu'il avait préparé pour une journée, et ce, dès la fin de la première heure !

Malgré tout, leur expérience de métier constitue le point d'ancrage leur permettant de traverser ces débuts parfois insécurisants :

Le premier cours, tu tapes du pied pas mal. Tu t'enfarges dans tes mots. Tu as 24 personnes qui ont les yeux grands ouverts, puis qui croient en toi. Ils

En FP, les nouveaux enseignants vivent simultanément les deuxième et troisième étapes, puisqu'ils se sont retrouvés devant une classe avant même d'avoir une quelconque préparation.

pensent que tout ce que tu dis, c'est béni des dieux. Il y a une chose que je me suis dit quand j'ai commencé à travailler, j'ai dit oui, ils vont peut-être trouver des fois que mes phrases ne se suivent pas, ou que la matière ne marche pas dans un ordre chronologique. Mais ils ne viendront jamais m'enlever mon expérience (V2-007).

Comme il en a été question précédemment, cette expérience du métier est en effet précieuse, autant pour leurs premières années en enseignement qu'en formation universitaire. La simultanéité des étapes (formation universitaire et entrée dans l'enseignement) engendre un flou autour de la formation universitaire, qui pourrait être considérée comme étant à la fois initiale et continue.

L'étape de la formation continue obligatoire

La dernière étape du processus de développement professionnel enseignant touche à la formation continue. Pour les enseignants du primaire ou du secondaire, la formation continue est une occasion de parfaire ses connaissances ou de mettre ses connaissances à jour quelques années après la fin des études universitaires. Certains entreprendront des études de cycles supérieurs. En FP, la formation initiale se confond avec la formation continue et la formation sur le tas. Forts d'une longue expérience de métier, c'est en moyenne à l'âge de 35,7 ans que les participants à notre étude ont fait leurs débuts en enseignement. À cet âge, les enseignants du général en sont presque au milieu de leur carrière. Au primaire ou au secondaire, la formation continue du personnel enseignant, bien qu'elle soit imposée par la Loi sur l'instruction publique, revêt habituellement un caractère volontaire.

En formation professionnelle, les exigences de formation associées au Règlement sur les autorisations d'enseigner (MEQ, 2001) rendent obligatoire la formation universitaire. Pour obtenir un contrat dans une commission scolaire, le personnel doit détenir une autorisation provisoire d'enseigner uniquement délivrée aux candidats inscrits dans une formation universitaire à l'enseignement. De plus, pour maintenir valide cette autorisation provisoire d'enseigner, les candidats doivent obtenir des crédits universitaires selon une séquence déterminée, qui s'étale sur 10 ans. La réglementation dicte en grande partie le rythme des études.

En somme, pour les enseignants de la FP, la formation universitaire se résume en un investissement à long terme qui s'ajoute à l'appropriation du nouveau métier qu'ils exercent au quotidien.

Conclusion

L'étude du parcours des enseignants de la formation professionnelle examinée selon une perspective macrosociologique nous apprend que le processus initial d'insertion professionnelle dans leur métier constitue la clé d'accès au processus de développement professionnel enseignant.

En somme, pour les enseignants de la FP, la formation universitaire se résume en un investissement à long terme qui s'ajoute à l'appropriation du nouveau métier qu'ils exercent au quotidien.

Les personnes qui font le choix de bifurquer vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire ne s'imaginent pas, au départ, ce à quoi elles seront tenues de répondre. En effet, l'événement marquant que représente la transition vers l'enseignement implique de multiples bouleversements et adaptations. L'obligation de formation universitaire vient, à elle seule, créer un mouvement d'enchevêtrement, reconfigurant ainsi le processus de développement professionnel dans lequel ces personnes s'inscrivent.

Dans cet article, nous n'avons fait qu'effleurer, de manière qualitative, les régularités constituant la trame de fond de leurs histoires communes, passant de leur formation antérieure, clé d'accès à l'enseignement, aux différentes dimensions constitutives de chaque étape. Il serait sans doute pertinent de vérifier ces régularités à plus grande échelle par une enquête quantitative.

La bifurcation vers l'enseignement professionnel représente un objet difficile à cerner. C'est pourquoi la diversité des approches théoriques et méthodologiques devient aussi souhaitable qu'indispensable.

Références bibliographiques

- 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*, 36(1), 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*, 10(4), 603-627.
- BALLEUX, A., BEAUCHER, C. et SAUSSEZ, F. (2009) *Contribution de trois domaines de recherche à la compréhension de la transition entre métier et enseignement pour les enseignants débutants de formation professionnelle*. Communication présentée au 2^e colloque national sur l'insertion professionnelle, 30 avril-1^{er} mai 2009 à Laval.
- BOURDIEU, P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135, 3-5.
- BOURDON, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec, dans L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 73-85). Paris : Éditions de l'Aube.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1977). *La formation et le perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CARON, L. et ST-AUBIN, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- DEAUDELIN, C., BRODEUR, M. et BRU, M. (2005). Conclusion : un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 177-185.
- DENAVE, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 85-120.
- DESCHENAU, F., ROUSSEL, C. et 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.
- DESCHENAU, 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), 1-16.
- GRAFMEYER, Y. (1994). *Sociologie urbaine*. Paris : Nathan.
- GROSSETTI, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible*. Paris : Presses universitaires de France.
- JELLAB, A. (2008). Une orientation professionnelle par défaut? L'expérience des nouveaux professeurs de lycée professionnel et ses implications sociologiques. *Spirale – Revue de recherche en éducation*, 41, 43-56.
- LAFLAMME, C. (1993). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. Dans C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle : enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 89-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980). *La formation professionnelle au Québec : document de consultation*. Québec : MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC. *Tout pour réussir*. [En ligne]. [<http://www.toutpoureussir.com>] (Consulté le 28 mai 2009).

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2008).
Statistiques de l'éducation. [En ligne].
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc_2008.pdf] (Consulté le 20 janvier 2010).
- NEGRONI, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, 311-333.
- PAILLE, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PASSERON, J.-Cl. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- POWERS, F. W. (2002). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 303-318.
- PRESTINI-CHRISTOPHE, M. (2006). Une nouvelle grille de lecture : l'événement. *Pensée plurielle*, 13, 81-90.
- RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 133-155.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- WINOCK, M. (2002). Qu'est-ce qu'un événement? *L'Histoire*, 268, 32-37.