

Université de Montréal

Le concours de l'expérience du métier dans la transition vers la profession enseignante des
enseignants débutants de la formation professionnelle au Québec

Par
Saliha Abdenbi

Département de l'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès arts (M. A.) en éducation

Avril 2023

© Saliha Abdenbi, 2023

Université de Montréal

Ce mémoire intitulé
**Le concours de l'expérience du métier dans la transition vers la profession enseignante des
enseignants débutants de la formation professionnelle au Québec**

Présenté par
Saliha Abdenbi

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Christine Brabant
Présidente-rapporteuse

Lyne Martel
Directrice de recherche

Ahmed Zourhlal
Membre du jury

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier infiniment le professeur Maurice Tardif pour son soutien actif, son partage généreux et sa disponibilité. J'ai conscience des charges qui incombent à un chercheur d'exception comme lui, mais M. Tardif n'a pas cessé de me relancer, de partager des documents et de me montrer les meilleures avenues de recherche pour mon mémoire. Je le remercie particulièrement pour la confiance qu'il a placée en moi, en mes capacités à aller loin dans le parcours. Grâce à lui, j'ai vu des horizons s'ouvrir.

Je tiens à remercier chaleureusement la professeure Lyne Martel qui a repris la supervision de mon travail sans condition. Elle a fait preuve de beaucoup d'ouverture et de tact envers moi. Elle m'a mise très à l'aise dès la première rencontre. Elle m'a également offert son écoute. Elle m'a été d'un soutien sûr grâce à ses conseils avisés. Je lui réitère tous mes remerciements pour son engagement sincère et volontaire envers moi.

Je tiens enfin à exprimer ma gratitude envers mes parents et mes remerciements à la fratrie pour tous leurs encouragements sans réserve, en particulier, mes frères qui n'ont pas cessé de m'encourager à aller de l'avant. Ils m'ont tous servi d'exemples de persévérance, de travail et d'intégrité. En terminant, j'aimerais exprimer toute ma gratitude envers mon conjoint pour son soutien indéfectible, sa patience et ses encouragements. Il a été, pour moi, un modèle de rigueur et d'honnêteté intellectuelles. Grâce à sa présence bienveillante, il a su préserver mon autonomie intellectuelle tout en me nourrissant de réflexions et de perspectives nouvelles. C'est grâce à lui que je suis arrivée à terminer mon mémoire dans de meilleures conditions.

Merci encore à tous!

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures.....	vii
Résumé.....	viii
Summary.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'INSERTION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DÉBUTANTS AU QUÉBEC.....	3
1.1.1 <i>L'insertion du personnel enseignant débutant à la formation professionnelle.....</i>	5
1.2 LA TRANSITION DE L'EXERCICE DU MÉTIER À SON ENSEIGNEMENT.....	9
1.2.1 <i>Une transition accompagnée d'une formation.....</i>	10
1.2.2 <i>Une transition sous tension.....</i>	11
1.3 LE PROBLÈME ET LA QUESTION DE RECHERCHE.....	13
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	16
2.1 L'EXPÉRIENCE : UN PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE LA PERSONNE AU TRAVAIL.....	17
2.1.1 <i>La notion de l'expérience.....</i>	18
2.1.2 <i>L'expérience en transition.....</i>	20
2.2 LA TRANSITION PROFESSIONNELLE.....	22
2.2.1 <i>La transition : entre territorialité et temporalité.....</i>	22
2.2.2 <i>La transition : une double transaction.....</i>	24
2.3 LES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	25
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 UNE APPROCHE QUALITATIVE INTERPRÉTATIVE.....	28
3.2 LES PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES.....	29
3.3 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	30
3.4 LA PROCÉDURE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	32
3.5 LA STRATÉGIE D'ANALYSE THÉMATIQUE DE DONNÉES.....	32
3.6 LA SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	37
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	38
4.1 LES RÉSULTATS DES FICHES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	38
4.1.1 <i>La description par sexe et âge.....</i>	39
4.1.2 <i>La formation initiale par secteur d'activité.....</i>	40
4.1.3 <i>L'expérience du métier et de l'enseignement.....</i>	42
4.1.4 <i>La description des personnes participantes.....</i>	44
4.1.5 <i>La synthèse des informations sociodémographiques.....</i>	47
4.2 LES RÉSULTATS DES ENTRETIENS.....	48
4.2.1 <i>Le temps de l'expérience de métier.....</i>	48
4.2.2 <i>Le temps de l'expérience d'enseignement.....</i>	55
4.2.3 <i>Le temps de l'expérience de formation en enseignement.....</i>	74
4.3 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	77
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	81
5.1 LA DISCUSSION SUR LES PORTRAITS SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	81
5.2 LA DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS DES ENTRETIENS.....	82
5.2.1 <i>L'expérience d'un métier : l'héritage d'une identité-ressource.....</i>	82
5.2.2 <i>L'expérience de l'enseignement : une identité en tâtonnement.....</i>	84

5.2.3 <i>La formation universitaire : une intégration discursive en processus</i>	90
5.2.4 <i>La synthèse de la discussion</i>	91
CONCLUSION	93
RÉFÉRENCES	96
ANNEXE 1 : FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	100
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN	101
ANNEXE 3 : LETTRE D'INVITATION	103
ANNEXE 4 : EXEMPLE DE CODAGE	105
ANNEXE 5 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Évolution de l'effectif des enseignants de la formation professionnelle par catégories professionnelles selon Deschenaux (2016).....	6
Tableau 1.2	Évolution de l'effectif des enseignants non permanents de la formation professionnelle.....	7
Tableau 4.1	Description par sexe et âge.....	39
Tableau 4.2	Formation par secteur d'activité.....	40
Tableau 4.3	Expérience de métier et d'enseignement.....	43
Tableau 4.4	Synthèse des informations sociodémographiques.....	47
Tableau 4.5	Motifs du choix de formation.....	49
Tableau 4.6	Rapport avec les collègues.....	51
Tableau 4.7	Climat de travail.....	53
Tableau 4.8	Motifs de changement vers l'enseignement.....	56
Tableau 4.9	Accueil de la direction.....	58
Tableau 4.10	Accueil des enseignants.....	59
Tableau 4.11	Tâche de préparation de cours.....	61
Tableau 4.12	Portrait des élèves.....	63
Tableau 4.13	Rapport aux élèves.....	63
Tableau 4.14	Ressources matérielles et humaines.....	65
Tableau 4.15	Apport du métier.....	67
Tableau 4.16	Enseignement en ligne.....	69
Tableau 4.17	Recrutement d'urgence.....	70
Tableau 4.18	Culture administrative.....	70
Tableau 4.19	Encadrement du nouveau personnel enseignant et amélioration pédagogique.....	71
Tableau 4.20	Baccalauréat d'enseignement.....	75
Tableau 4.21	Autres formations.....	76

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Représentation des trois niveaux d’appréhension de l’expérience en transition selon Mailliot (2013)	21
Figure 2.2	Représentation de la double dimension de la transition professionnelle à la formation professionnelle selon Balleux et al. (2016)	23
Figure 4.1	Description par sexe et par âge.....	40
Figure 4.2	Formation par secteur.....	42
Figure 4.3	Expérience du métier et en enseignement	44

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la transition de l'exercice d'un métier vers son enseignement des enseignantes et enseignants débutants de la formation professionnelle au Québec et vise à comprendre leur expérience vécue lors de leur transition. Elle traite d'abord de leur insertion professionnelle caractérisée par des conditions de travail précaires. Elle aborde ensuite la transition de l'identité professionnelle vécue et les tensions qu'elle entraîne.

Le concept d'expérience de Dewey a été utilisé pour penser la transition vers l'enseignement comme un processus d'apprentissage basé sur le principe de la continuité et de l'interaction avec l'environnement. Les travaux de Dubar sur la socialisation professionnelle et son concept de transaction se sont avérés pertinents pour comprendre les transformations identitaires en jeu. Nous avons recueilli des données qualitatives issues de douze entretiens semi-dirigés que nous avons analysés à l'aide d'une méthode d'analyse thématique.

Les résultats montrent que l'expérience professionnelle dans leur propre métier est la ressource la plus importante que les enseignantes et enseignants mobilisent à la fois pour composer avec la transition et dans le cadre de leurs pratiques en enseignement. Cependant, la recherche montre que la transition vers l'enseignement peut être représentée et accomplie de deux manières très différentes par les personnes participantes : en parallèle à la pratique continue de leur métier, où l'enseignement va de pair avec la pratique continue du métier, ou plutôt comme un engagement entier dans une carrière d'enseignement, où la pratique du métier est considérée comme une ressource sous la forme d'expériences passées.

Mots-clés : formation professionnelle, enseignant, expérience, transition

SUMMARY

This research looks at the transition from the practice of a trade to the practice of teaching that trade by new teachers in trade schools in Quebec. It aimed at understanding the lived experience of new teachers as they navigated transition from their trade to teaching. It first deals with their professional integration characterized precarious working conditions. It then discusses the professional identity transition they undergo and the tensions it entails.

Dewey's concept of experience was used to think about the transition to teaching as a learning process based on the principle of continuity and interaction with the environment. The works of Dubar on professional socialization and its concept of transaction was found insightful in understanding the identity transformations involved. We collected qualitative data, mainly from 12 semi-directed interviews which we analyzed using a thematic analysis methods.

The results show that the professional experience in their own trade was the most significant resource teachers draw upon both in dealing with the transition and in their teaching practices. However, the research shows that the transition to teaching can be framed and realized in two quite different ways : in parallel with the continuing practice of their trade, where teaching goes together with the continuing practice of the trade, or as a full commitment to a career in teaching where the practice of the trade is seen as a resource in the form of past experiences.

Keywords : professional training, teacher, experience, transition

INTRODUCTION

Étant enseignante en formation professionnelle depuis plus de treize ans et ayant vécu une transition professionnelle, plusieurs questionnements relatifs aux ressorts pouvant aider le développement de la professionnalité enseignante, notamment en l'absence d'encadrement, ont surgi tout au long de notre parcours. En vue de trouver des réponses, nous tentons de comprendre, dans le cadre de cette recherche, la problématique de la transition des personnes enseignantes de la formation professionnelle à partir de leur perspective. Nous traitons plus particulièrement de la transition de l'exercice du métier à l'exercice de l'enseignement de ce métier en vue de mettre en relief la manière dont est négociée cette transition professionnelle.

Pour ce faire, nous divisons notre mémoire en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous faisons état de la problématique de l'insertion de nouvelles personnes enseignantes du Québec (Mukamurera et Fontaine, 2017), puis de celle des nouveaux enseignants du secteur de la formation professionnelle afin de mettre en évidence les difficultés rencontrées à leur insertion dans le marché québécois de l'emploi (Beaucher et al., 2016). Ensuite, nous montrons, en particulier, la transition de l'exercice du métier à son enseignement en vue de relever les tensions vécues (Balleux et al., 2009) et les enjeux relatifs à cette bifurcation (Deschenaux et al., 2012). Enfin, nous établissons un portrait global du secteur de la formation professionnelle (Deschenaux et Tardif, 2016a).

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel en fonction de deux concepts sur lesquels s'appuie notre recherche. D'une part, le concept d'expérience sert de trame de fond théorique au travail de recherche (Dewey, 1938) et en particulier l'expérience en transition axée sur le développement de la personne structurant ainsi notre cadre conceptuel (Maillot, 2013). D'autre part, le concept de transaction comme une articulation des projections individuelles, issues du passé de l'individu, et leur conformité aux exigences extérieures des institutions en position de les reconnaître ou pas. Les deux concepts soulignent l'interrelation entre les dimensions subjective et sociale, interrelation elle-même fondée sur la conception selon laquelle la personne est un acteur en négociation avec lui-même et avec son environnement (Dubar, 1992).

Dans le troisième chapitre, nous exposons le cadre méthodologique dont la posture épistémologique et l'approche choisie pour l'analyse. À travers des entretiens semi-dirigés,

accompagnés de fiches sociodémographiques, nous avons procédé à la collecte de données auprès d'enseignantes et d'enseignants débutants des centres de formation professionnelle de Montréal. Par la suite, nous avons procédé à une analyse qualitative des données suivant le paradigme interprétatif (Huberman et Miles, 2003), soit une analyse thématique des transcriptions, en particulier, en vue de comprendre le phénomène de la transition de de la perspective des acteurs (Huberman et Miles, 2003).

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les résultats, d'abord, des fiches sociodémographiques, pour dresser un portrait préliminaire de nos participantes et participants, accompagnées d'illustrations. Ensuite, nous exposons les résultats de l'analyse des entretiens en vue de tirer des conclusions. Dans le cinquième chapitre, nous exposons la discussion des résultats décrits dans le quatrième chapitre en mettant en relief les interprétations possibles au regard du cadre théorique et la documentation consultée. Nous clôturons ce chapitre en montrant les limites de l'étude. Enfin, nous exposons nos conclusions en rapportant les éléments les plus significatifs de l'analyse. En guise de conclusion, nous résumons l'ensemble de la démarche de recherche.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique de l'insertion des enseignantes et des enseignants débutants en enseignement à la formation professionnelle et les défis auxquels ils sont confrontés à la suite de leur reconversion professionnelle les amenant à enseigner leur métier. Il comprend d'abord un survol des conditions et les problèmes de leur insertion, au Québec, recensés dans la documentation. Ensuite, nous abordons, plus précisément, le sujet de recherche relatif à leur transition ainsi que les tensions qu'elle génère. Enfin, nous concluons ce chapitre en exposant le problème et la question de recherche.

1.1 L'insertion des enseignantes et enseignants débutants au Québec

Au Québec comme dans plusieurs pays, l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants est un sujet préoccupant qui occupe de plus en plus de place dans les débats publics et politiques portant notamment sur les conditions de leur insertion et leur abandon de la profession (Mukamurera, 2011). D'une part, plusieurs acteurs ont noté la détérioration de leurs conditions d'insertion, et ce, depuis les quatre dernières décennies (Mukamurera et Fontaine, 2017). Comme le mentionne Mukamurera et Fontaine (2017), cette situation est provoquée, entre autres, par le déclin de la population scolaire, les nombreuses compressions budgétaires dans le secteur de l'éducation, l'alourdissement du travail enseignant, l'exercice de la profession dans l'urgence en situation d'inexpérience et la fragilisation des conditions de l'emploi. En fait, les enseignantes et enseignants débutants sont appelés à « survivre » à de nombreux obstacles que présentent les débuts de l'exercice de la profession enseignante (Mukamurera et Fontaine, 2017, p. 182).

D'autre part, leur début de carrière est considéré comme une période décisive, car les difficultés rencontrées peuvent avoir des conséquences sur la poursuite ou non de l'exercice de la profession et sur le développement personnel et professionnel des enseignantes et enseignants débutants (Mukamurera et al., 2013). Ainsi, le taux d'abandon de la profession dans les 5 premières années est en constante augmentation dans plusieurs pays, par exemple de 30 % à 50 % au Québec (Létourneau, 2014); près de 30 % au Canada et entre 40 % et 50 % aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Belgique (Mukamurera et al., 2013). Pour remédier à cette situation, de nombreux pays d'Europe et d'Amérique ont décidé, entre autres, d'introduire des mesures et des dispositifs d'aide

à l'insertion, par exemple la mise en place des programmes d'insertion professionnelle pour accompagner les enseignantes et enseignants débutants au cours des premières années de leur exercice (Mukamurera et Fontaine, 2017). Toutefois, la mise en œuvre de ces programmes demeure limitée. En fait, un dispositif d'aide à l'insertion n'est pas considéré comme l'unique voie de résolution de problèmes, mais comme une des mesures pour réduire le taux d'abandon de la profession par exemple (Mukamurera et Fontaine, 2017).

Au Québec, les nouveaux enseignants et enseignantes des ordres d'enseignement primaire et secondaire connaissent des conditions de précarité similaires à celles de divers autres pays. En fait, d'après une enquête, menée en 2013, par Mukamurera en collaboration avec Martineau, auprès de 250 de ces enseignants débutants du primaire et du secondaire général du Québec, ayant 5 ans d'expérience ou moins, l'entrée en enseignement se fait dans une situation hasardeuse marquée par la précarité dans 95 % des emplois occupés par les répondants (Mukamurera et Fontaine, 2017). Par exemple, 37 % d'entre eux affirment avoir enseigné dans plus de cinq différents établissements et 22 % dans 10 écoles différentes. Même si 81,5 % des répondants de moins de 40 ans espèrent rester dans l'enseignement, 64 % parmi ces répondants trouvent leurs tâches pénibles et disent avoir enseigné plusieurs disciplines ne relevant pas de leurs compétences (Mukamurera et Fontaine, 2017).

De plus, d'après Mukamurera et Fontaine (2017), le soutien aux enseignantes et aux enseignants en début de carrière à l'aide des programmes d'insertion est une nouvelle réalité dans la plupart des centres de services scolaires¹. Plus précisément, l'implantation du programme ne s'est concrétisée que dans 37 centres de services scolaires sur les 60 centres qui ont fait l'objet de l'enquête menée en 2013. Toujours selon les conclusions de cette enquête, les effets de cette implantation semblent insuffisants bien qu'ils soient partiellement positifs touchant par exemple le développement des compétences pédagogiques, soit 46 % d'effet significatif du programme d'insertion sur le développement des stratégies d'enseignement et 43 % d'effet important sur le développement de la compétence de la gestion de classe. Enfin, seulement 29 % des répondants affirment en avoir bénéficié d'une manière organisée et soutenue alors que 69 % d'entre eux

¹ Dans le cadre de la nouvelle gouvernance scolaire, les commissions scolaires francophones sont devenues des centres de services scolaires depuis le 15 juin 2020. [<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/#c42437>]

déclarent avoir reçu de l'aide d'une façon informelle ou irrégulière (Mukamurera et Fontaine, 2017).

Par ailleurs, parmi les besoins les plus criants exprimés par trois quarts des répondants, le besoin de connaître les fonctionnements administratifs scolaire et syndical se trouve en tête de liste pour près de 93 % des répondants. Aussi, près de 91 % des répondants en question ont exprimé le besoin d'être soutenus dans la gestion de classe et quelque 88 % d'entre eux ont exprimé le besoin d'être accompagnés, en particulier, dans la gestion des élèves à risque ou en difficulté. En somme, le processus d'insertion professionnelle implique plusieurs apprentissages du milieu de travail, du travail enseignant, du fonctionnement organisationnel et tout ce qui est en rapport avec la profession enseignante (Mukamurera et Fontaine, 2017).

1.1.1 L'insertion du personnel enseignant débutant à la formation professionnelle

Une revue de la documentation indique que le début de carrières de nouveaux enseignants et enseignantes, se rapportant notamment à leur enseignement et à leur professionnalité, est un sujet de recherche amplement délaissé (Balleux et al., 2009). Dépréciée pendant longtemps, la formation professionnelle fait l'objet d'une campagne de valorisation qui cible la rentabilité de ses programmes de formation sur le marché de travail et la qualité de formation de son personnel enseignant (Deschenaux et Tardif, 2016a). Ainsi, d'après Deschenaux et Tardif (2016a), grâce à une offre de formation variée en Diplômes d'études professionnelles (DEP) et en Attestations de spécialisation professionnelle (ASP) regroupant 20 secteurs, le nombre d'inscrits à la formation professionnelle a augmenté depuis 2001-2002 pour atteindre 30 %. Les 3/4 des effectifs sont adultes et dépassent l'âge de 20 ans. Par conséquent, l'augmentation de l'effectif d'élèves a induit une augmentation du personnel enseignant qui s'en est suivie à hauteur de 25,1 % pour la période de 2000-2001 à 2010-2011 (Deschenaux et Tardif, 2016a).

Toutefois, l'augmentation de l'effectif des enseignantes et enseignants, pour répondre à la demande de formation de nouveaux élèves, ne s'accompagne pas toujours de conditions de travail qui répondraient à leurs besoins (Deschenaux et Tardif, 2016a). D'abord, le statut d'emploi offert par les centres de formation n'encourage pas leur stabilité et leur persévérance (Deschenaux et Tardif, 2016a). À ce propos, les conclusions du rapport du groupe de réflexion, mandaté par la Table

MELS-Université en 2011, montrent que la plupart d'entre eux et elles ont un statut à taux horaire et à forfait, qui est par ailleurs en augmentation, passant de 30,6 % en 2000-2001 à 39,7 % en 2009-2010. Alors que le statut de permanent ou de régulier est en baisse et passe de 30,6 % en 2000-2001 à 23,9 % en 2009-2010, voir Tableau 1.1 ci-dessous. Les enseignantes et enseignants à taux horaire sont confinés à ce statut, car tributaires du fonctionnement des centres de formation qui n'offrent de contrats qu'en fonction d'heures enseignées bien déterminées (Deschenaux et Tardif, 2016a).

Tableau 1.1 Évolution de l'effectif des enseignants de la formation professionnelle par catégories professionnelles selon Deschenaux (2016)

Personnel enseignant (par catégories professionnelles)	2000-2001	2010-2011
Permanent (régulier)	2 487 (30,6 %)	2 391 (23,9 %)
À contrat	1 849 (22,8 %)	3 067 (30,6 %)
À taux horaire	3 788 (46,6 %)	4 562 (45,5 %)
Total	8 124 (100,0 %)	10 020 (100,0 %)

Ensuite, toujours selon ce même rapport, les directions des centres de formation professionnelle participant au groupe de réflexion pensent que les tâches du personnel enseignant sont trop lourdes, mais elles considèrent, à 83,9 %, que le facteur le plus important qui contribuerait à leur persévérance est « l'amélioration de leurs compétences en enseignement ». Aussi, les intervenants du groupe de réflexion, soit les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs de stage, les enseignants associés, les mentors et le personnel professionnel dans les universités, sont à 93,4 % de cet avis. L'autre facteur favorisant la persévérance des nouveaux enseignants et enseignantes, selon les directions de l'établissement même, se rapporte au « soutien (qui leur est) offert par l'établissement de formation », et ce, à 80,3 %. Ce taux augmente à 82,2 % suivant le point de vue des intervenants présents au groupe de réflexion. Ainsi, les conclusions du rapport montrent qu'une analyse plus ciblée des motifs de persévérance dans l'enseignement à la formation professionnelle met en évidence l'importance de la contribution collective des différents acteurs du secteur pour favoriser la persévérance de ces enseignants débutants (Deschenaux et Tardif, 2016a).

Enfin, de récentes données fournies² en 2019 sur le personnel enseignant des centres de la formation professionnelle des centres scolaires, indiquent une tendance à la baisse relative du personnel enseignant au statut non permanent, passant de 33,3 % en 2015-2016 à 28,2 en 2017-2018, soit une baisse de 5,1 % en trois ans. Selon la même source, le personnel enseignant au statut non permanent regroupe le personnel dont le contrat est à temps partiel, non renouvelable ou à la leçon. Toutefois, il faut distinguer le statut du personnel non permanent du statut du personnel enseignant d'appoint qui, quant à lui, regroupe, entre autres, le personnel remplaçant, surnuméraire, suppléant et à tarif horaire. Les données sur le personnel d'appoint sont par contre comprises dans le total du personnel enseignant permanent, qui regroupe par ailleurs le personnel à temps plein régulier et non régulier ou non légalement qualifié (voir Tableau 1.2). Par conséquent, l'analyse de la baisse du personnel non permanent doit être complétée par l'analyse du personnel d'appoint pour cerner davantage l'instabilité d'emploi de ces enseignantes et enseignants débutants. Cette baisse doit être interprétée également à la lumière de la baisse, observée à la même période, du total du personnel enseignant permanent, non permanent et d'appoint, qui est à hauteur de 3,1 % (voir Tableau 1.2).

Tableau 1.2 Évolution de l'effectif des enseignants non permanents de la formation professionnelle

Personnel enseignant	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Personnel non permanent	3 319 (33,3 %)	3 109 (31,5 %)	2 729 (28,2 %)
Total du personnel permanent, non permanent et d'appoint	9 979 (100 %)	9 861 (100 %)	9 672 (100 %)

Par ailleurs, les travaux de Coulombe et al. (2010) montrent que les enseignantes et enseignants débutants de la formation professionnelle vivent des transformations majeures et se heurtent à plusieurs écueils au moment de leur insertion. En fait, ils possèdent une connaissance réduite du programme d'études qu'ils ont la charge d'enseigner et peinent à planifier leur enseignement à moyenne échéance malgré leur maîtrise du métier. Ils méconnaissent également la culture organisationnelle propre aux centres de formation (Coulombe et al., 2010).

² Ces données ont été fournies par MEES, TSEP, DGSEG, DIS, système du Personnel des commissions scolaires (PERCOS) au 2019-03-6 et se rapportent à toutes les personnes en lien d'emploi avec les services scolaires.

Ils et elles ignorent également ce que peuvent représenter leurs tâches d'enseignement en matière de collaboration avec leurs collègues et avec l'équipe-école, mais aussi en matière de gestion de classe et de l'hétérogénéité des publics scolaires (Coulombe et al., 2010). D'ailleurs, les conclusions de Beaucher et al. (2016) confirment qu'en matière de collaboration avec les collègues, les différences entre les générations d'enseignantes et d'enseignants compliquent la situation de leur insertion qui est déjà problématique. Plus précisément, le personnel enseignant débutant n'est pas toujours accompagné. En réalité, « dans certains milieux (en particulier), le transfert d'expertise entre collègues expérimentés et nouvellement embauchés ne se fait pas ou peu, certaines zones apparaissent comme des chasses gardées prenant typiquement la forme d'un refus de partager le matériel développé. » (Beaucher et al., 2016, p. 92).

En ce qui concerne le public scolaire avec lequel ces nouveaux enseignants et enseignantes travaillent, il présente de nombreuses caractéristiques qui rendent la tâche enseignante complexe et difficile (Beaucher et al., 2016). À cet égard, Beaucher et al. (2016) rapportent que les résultats de la journée d'étude tenue à ce sujet, à Laval en février 2008, par le Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP), montrent que ces enseignants sont appelés à combler de multiples besoins. Par exemple, l'encadrement individuel d'élèves, dont ils ou elles ont la charge, dépasse considérablement les tâches d'enseignement, car ils font face souvent, pour pallier les difficultés psychologiques ou d'apprentissage de ces élèves, à des handicaps lourds, à des cas psychiatriques, à des cas de consommation de drogues, d'alcool, etc. De plus, ils ont la charge de préparer leur enseignement, de présenter leurs cours et d'évaluer les travaux d'élèves.

Cette situation s'explique par le fait que les centres de formation accueillent de plus en plus d'élèves en difficulté ou aux besoins spécifiques et manquent de moyens appropriés pour répondre à ces mêmes besoins. Ce qui exige du personnel enseignant des adaptations continues pour jouer des rôles d'intervenants ou de psychologues (Beaucher et al., 2016). Pourtant, la formation professionnelle au Québec était, initialement, destinée aux jeunes personnes désirant exercer un métier aux polyvalentes, qui abritaient les formations générale et professionnelle à ce moment-là. En peu de temps, elle est devenue un lieu d'accueil d'adolescents en difficultés d'apprentissage ou aux problèmes de comportement (Beaucher et al., 2020).

Ainsi, nous pouvons conclure que l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle est vécue avec beaucoup de difficultés relatives notamment à la

méconnaissance du programme de formation à enseigner, de la culture organisationnelle des centres de formation et du public scolaire. En plus des défis de l'insertion professionnelle que doit relever le personnel enseignant du primaire et du secondaire général, celui de la formation professionnelle doit relever, en particulier, les défis de la transition de l'exercice d'un métier à son enseignement pour lequel il est recruté par les centres de formation (Coulombe et al., 2010). Abordons maintenant cette transition.

1.2 La transition de l'exercice du métier à son enseignement

Au Québec, le recrutement des enseignantes et enseignants à la formation professionnelle se fait sur la base de leur expertise de métier et souvent à un âge moyen avoisinant 42,1 ans au moment de leur recrutement par les centres de formation professionnelle. Ils continuent toujours d'exercer leur métier pour une période plus au moins longue en raison de la fragilité du statut offert par ces centres (Balleux, 2006). De plus, l'enquête mandatée par la Table MELS-Université en 2011, mentionnée plus haut, indique que l'âge moyen du personnel enseignant de la FP est passé de 43,1 en 2000-2001 à 45,2 en 2009-2010 et la proportion d'hommes dans le secteur est en baisse passant de 62,1 % en 2000-2001 à 57,4% en 2009-2010. L'enquête suggère également que c'est la proportion d'enseignantes qui est en augmentation, dans le secteur, et se concentre à 84 % respectivement dans les secteurs de l'Administration, commerce et informatique à 35 %; de la Santé à 31 %; des Soins esthétiques à 11 % et du tourisme à 7 % (Deschenaux et Tardif, 2016b).

En ce qui concerne les motifs de la « bifurcation » vers l'enseignement des métiers, les nouveaux enseignants et enseignantes mentionnent le désir de transmettre les savoirs et les savoir-faire acquis dans l'exercice du métier aux futures générations, l'envie d'avoir de meilleures conditions de travail et de découvrir de nouveaux horizons (Deschenaux et al., 2012). La notion de bifurcation, qui est retenue dans notre recherche, est définie comme un processus comportant une partie d'imprévisibilité et dont les conséquences seront irréversibles dans le futur (Tardif et Deschenaux, 2014). Enfin, la conséquence de cette bifurcation est l'engagement en formation pour l'obtention du baccalauréat de l'enseignement professionnel (BEP) de l'université. Cette formation en enseignement est vécue moins comme formation initiale que comme formation continue contrairement au personnel enseignant à la formation des jeunes du primaire et du secondaire général (Deschenaux et al., 2012).

1.2.1 Une transition accompagnée d'une formation

Depuis le rapport final de la Commission des États généraux en 1996, le ministère de l'Éducation du Québec visait une révision des programmes de formation notamment du secteur professionnel en vue de le stimuler. Cette révision touchait à la fois les programmes de formation des jeunes au secondaire (public scolaire) et le programme de formation professionnelle à l'enseignement visant le personnel enseignant, soit le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) au secondaire (Deschenaux et al., 2012). Ce rapport final, inspiré des recommandations du Rapport Pagé de 1995, était particulièrement chargé de réfléchir sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation du personnel enseignant du secteur. De plus, cette réflexion sera approfondie et menée en 1998 par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) qui présentera les orientations générales de la formation des enseignants du secteur en 2001. Ces orientations seront d'ailleurs à l'origine de l'implantation du baccalauréat à l'enseignement professionnel en 2003 (Deschenaux et al., 2012).

Ainsi, depuis 2003, un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 crédits, menant au brevet d'enseignement, est dorénavant exigé pour enseigner au secteur professionnel par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) et prend la place du certificat, de 30 crédits, de premiers cycles jusque-là. Le programme de formation en enseignement est basé sur un référentiel de 12 compétences (Deschenaux et al., 2012). Ce dernier est aujourd'hui augmenté d'une compétence, c'est-à-dire c'est un référentiel de 13 compétences. Le programme de formation s'articule autour de plusieurs cours parmi lesquels un cours d'initiation à la formation professionnelle, servant à se familiariser au secteur; des cours de psychopédagogie, introduisant à l'organisation de la formation professionnelle, à la psychologie de l'apprentissage; à l'évaluation des apprentissages; des cours de perfectionnement des langues (français et anglais); un cours sur la reconnaissance des acquis professionnels de 30 crédits ainsi que des stages visant le développement de la pratique. Contrairement à la formation primaire et au secondaire général, le BEP est pratiquement offert à temps partiel sur une durée de 10 ans, car il s'adresse à des enseignantes et enseignants qui exercent simultanément leur métier en plus d'avoir une tâche en enseignement (Deschenaux et al., 2012).

Toujours dans le rapport final du groupe de réflexion, mandaté par la Table MELS-Université en 2011, il est montré que la pertinence et la qualité du programme de formation (BEP) sont jugées

positives par toutes les parties participantes de l'enquête, soit les étudiants actifs, les diplômés, les directions, les intervenants des centres de formation professionnelle et même ceux qui ont abandonné la formation (inactifs). Il ressort de ce bilan également que les stages prévus dans la formation et le processus de reconnaissance des acquis disciplinaires relatifs au métier sont également perçus favorablement (Deschenaux et Tardif, 2016b).

Toutefois, les participants à l'enquête estiment que la transition des nouveaux enseignants et enseignantes soulève plusieurs défis et s'amorce sous tensions et que les parties prenantes, comme le ministère de l'Éducation, les centres de services scolaires, les universités et les centres de formation professionnelle, mais aussi les étudiants ne sont pas toujours informés des conditions d'emploi et de formation dans le secteur (Deschenaux et al., 2012). Par exemple, Beaucher et al. (2020) rapportent que malgré l'introduction du baccalauréat en enseignement, depuis 2003, l'exercice de l'enseignement « sur le tas », par ces enseignants, prédomine en pratique dans les centres de formation et où ces derniers sont livrés à eux-mêmes quant à leur intégration au milieu d'enseignement. Nous présenterons ci-dessous les tensions qui traversent la transition de ces nouveaux enseignants à la formation professionnelle.

1.2.2 Une transition sous tension

La transition de l'exercice du métier à son enseignement se révèle plus problématique pour les enseignantes et enseignants débutants de la formation professionnelle, car elle est « au cœur de nombreux enjeux dont l'objet est une tension entre une identité du métier et une identité d'enseignant, entre refuge d'un métier maîtrisé et la découverte aventureuse d'un enseignement à maîtriser » (Balleux et al., 2009, p.10). Cette tension est décrite comme une articulation de trois dimensions qui caractérisent le début de parcours de l'enseignant. En premier lieu, la dimension relative aux conceptions de l'enseignement, qui change graduellement, passant de la « pédagogie populaire », empreinte de métier, à la « pédagogie systématique ».

En deuxième lieu, la dimension concernant la transformation identitaire traduit le passage d'une « identité de travailleur » à une « identité d'enseignant » (Balleux et al., 2009). Cette étape est caractérisée par la coexistence de l'identité d'étudiant en enseignement avec celle d'enseignant du métier d'une part, et par le passage de l'identité d'un professionnel de métier, agissant selon une

logique de production, à l'identité d'enseignant, agissant selon une logique d'apprentissage d'autre part (Balleux et Gagnon, 2015).

En dernier lieu, la troisième dimension, tributaire de la deuxième, est le rapport au savoir, qui se structure autour d'un « savoir d'enseignant » se substituant au « savoir d'apprenant ». Cette substitution produit notamment une mise en avant d'« un savoir procédural nécessairement spécifique » qui sert à faire apprendre un métier en référence à un programme de formation, décontextualisé des lieux de production, en suivant une logique de formation. Cela entraîne une perte de repères identitaires pour ces nouveaux enseignants et enseignantes et de la légitimité qui en découle (Balleux et Gagnon, 2015, paragr. 3).

Par ailleurs, Balleux et Gagnon (2015) suggèrent d'ajouter une quatrième dimension qui permettrait d'articuler les trois premières, mentionnées ci-dessus, à savoir la dimension de l'accompagnement des enseignantes et enseignants débutants de la formation professionnelle dans leur insertion par leurs collègues d'expérience et les directions des centres. Ainsi, nous avons retenu la notion de l'accompagnement définie par Balleux et Gagnon, dans le cadre de notre recherche, car elle répond au besoin de comprendre l'impact de l'accompagnement sur le changement identitaire en transition des enseignants et enseignantes dans les CFP. En effet, l'accompagnement, des pairs ou des directions des CFP, de ces nouveaux enseignants en transition, favoriserait le changement de posture et de réflexes du métier à une posture en faveur du développement de la profession enseignante (Balleux et Gagnon, 2015).

Cette définition renvoie à cinq dimensions décrites comme suit : « la relation » examinée comme « relation d'être » ou comme « relation d'aide »; « le contexte » qui définit concrètement la relation d'accompagnement; le temps consacré à l'accompagnement en termes d'occurrence et de plage horaire; « la démarche » qui définit l'accompagnement en plusieurs étapes composée d'un début, d'un cheminement et d'une issue et « la visée » ou les objectifs attendus de cet accompagnement (Balleux et Gagnon, 2015).

Par ailleurs, plusieurs travaux de recherche comme ceux de Mukamurera et Fontaine (2017) ont démontré également l'importance décisive du soutien qu'apportent, cette fois-ci, les directions d'école aux enseignantes et enseignants débutants. En fait, elles ont montré que le manque de soutien du personnel enseignant débutant aurait un impact sur la continuation même de leur carrière

en enseignement. Enfin, le soutien devrait mettre en valeur leur compétence et renforcerait leur confiance en soi.

En guise de conclusion, la documentation a montré que l'insertion des nouvelles enseignantes et enseignants à la formation professionnelle se vit dans des conditions de travail précaires et sous tensions d'une transition multidimensionnelle se rapportant aux changements de perception de métier, de changement d'identité professionnelle et d'un changement du rapport au savoir en fonction d'une logique de formation, et ce, en l'absence d'accompagnement structuré et régulier. Compte tenu de ce constat, nous avons formulé le problème et la question de recherche que nous détaillerons ci-après.

1.3 Le problème et la question de recherche

Comme nous l'avons vu plus haut, le statut des enseignantes et enseignants débutants de la formation professionnelle est précaire, car au moment où ils sont recrutés à l'essai, à taux horaire et suivant les disponibilités, ils continuent d'exercer leur métier pour la plupart et ne s'engagent en formation à l'enseignement que lorsque la situation présente une relative stabilité (Balleux et al., 2009). De plus, les conclusions de la journée d'étude tenue en 2009 par le Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP) ont montré que leur situation est plus difficile que celle de leurs collègues plus établis dans la profession. En ayant les mêmes charges que leurs collègues, ils s'engagent dans l'enseignement sans formation préalable, soit sans le baccalauréat en enseignement professionnel de l'université les préparant à l'enseignement et les inscrivant dans un processus de professionnalisation (Beaucher et al., 2016).

Parmi les pistes de solution, recensées dans la documentation consultée, qui aideraient la gestion des effets d'une transition difficile, il est recommandé de mettre en place des mesures de soutien de nature pédagogique et didactique de façon à soutenir, par exemple, la planification de l'enseignement et la gestion de classe de ces enseignantes et enseignants (Coulombe et al., 2010). Il est également conseillé de leur proposer des outils qui leur permettraient de prendre conscience très tôt de la charge de travail afin de réaliser l'ampleur de la tâche qui les attend de sorte qu'ils puissent s'y ajuster. De plus, il est recommandé d'appuyer le transfert d'expertise des accompagnateurs vers ces nouveaux enseignants en vue de favoriser leur intégration en cette période charnière. Enfin, il est suggéré de mener une réflexion sur le fait de privilégier certains

aspects dans leur formation à l'université qui répondraient à leurs besoins immédiats à leur entrée dans la profession (Coulombe et al., 2010).

D'ailleurs, le groupe de réflexion chargé, en 2011 par la Table MELS-Université, de dresser un bilan de l'implantation des programmes de formation professionnelle attire l'attention sur la nécessité de développer en formation des compétences relatives à la gestion de classe et aux technologies de l'information et des communications en enseignement. Ce groupe soutient également que pour encourager la persévérance de ces enseignants, il faudrait soutenir la conciliation travail-famille, d'une part, et examiner les pratiques de gestion des CFP, d'autre part, en vue de faciliter, aux nouveaux enseignants, l'accès aux postes réguliers, par exemple, ou de reconnaître le statut d'enseignant(es) associé(es) pour les encourager à encadrer de nouveaux enseignants et enseignantes (Deschenaux et al., 2012).

Enfin, en plus des aspects pédagogiques, le soutien peut comprendre des aspects psychologiques et peut s'exprimer de manière régulière ou involontaire (Mukamurera et Fontaine, 2017). En fait, un soutien efficace n'est pas uniquement une mise en place de procédés d'insertion et des mesures d'accueil ou de mentorat. Il se traduit par la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle. L'efficacité de ce dernier sera évaluée également par l'intégration aussi bien du personnel enseignant que du personnel de soutien grâce à la formation ou à l'aménagement des tâches de travail du personnel enseignant par exemple (Mukamurera et Fontaine, 2017).

Toutefois, toutes ces solutions convergent essentiellement vers l'amélioration de l'environnement de travail, de formation et des conditions d'insertion de ces enseignantes et enseignants débutants. Bien qu'indispensables, ces mesures n'abordent pas la singularité du parcours de la transition de ces enseignants à partir d'une capitalisation de l'expérience d'un métier. En fait, ils doivent apprendre à devenir des enseignantes et enseignants tout en restant des hommes et des femmes de métier. Ainsi, en considérant l'enseignement comme un lieu de réévaluation personnelle et continue du rapport au métier ancré dans l'exercice même du métier (Balleux et al., 2009), nous souhaitons examiner l'apport du métier à cet enseignement et répondre à la question générale suivante : comment la transition de la pratique du métier à l'enseignement de ce métier est-elle vécue et négociée par les nouveaux enseignants et enseignantes de la formation professionnelle au Québec?

L'apport scientifique de notre recherche est de présenter une interprétation de la transition qui permet de revisiter la place qu'occupe le métier dans l'expérience d'enseignement, en particulier, pour faire face aux difficultés rencontrées à leur insertion. Même si ces enseignants cessent un jour d'exercer leur métier, lorsqu'ils seront confirmés en enseignement, ils seront toujours appelés à convoquer l'expérience de leur métier, car ce dernier est l'objet de leur enseignement et source de leur identité professionnelle souvent première et unique. L'apport social de cette recherche permet d'explicitier les besoins de ce groupe de professionnels en partant des acquis issus du terrain de l'exercice du métier qui ne sont pas toujours en adéquation avec le programme de formation à enseigner ou sont étrangers à ce dernier. Cela peut permettre également une intervention ciblée et adaptée des centres de formation et des différents acteurs du secteur de la formation professionnelle dans leur accompagnement d'une transition au demeurant difficile.

CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous souhaitons répondre à la question de recherche suivante : comment la transition de la pratique du métier à l'enseignement de ce métier est-elle vécue et négociée par les nouveaux enseignants et enseignantes de la formation professionnelle au Québec? Pour ce faire, nous avons retenu la notion de l'expérience, qui prend en compte les processus d'apprentissage et le concept de transition, qui prend en compte les processus de transformation identitaire découlant de cette transition. La notion de l'expérience, entendue comme un processus d'apprentissage et de développement personnel, est inspirée des travaux de Dewey en éducation. De ce point de vue, Dewey (1938) considère l'expérience comme processus continu et cumulatif qui prend appui sur les expériences antérieures de la personne ou de la collectivité susceptible d'améliorer les expériences futures. L'expérience est également envisagée en situation de corrélation de la personne avec son environnement en dépassant le dualisme entre les expériences personnelles et les expériences collectives et en insistant davantage sur les continuités entre les deux sans ignorer les moments de rupture.

De plus, la notion de l'expérience sera utilisée, dans le cadre de notre travail, pour analyser l'expérience du changement en transition professionnelle à partir de trois niveaux d'appréhension de l'expérience, élaborés par Mailliot (2013). Le premier niveau renvoie à l'expérience acquise qui est convoquée dans le cadre de l'analyse de l'expérience du métier en faisant appel à la mémoire. Le deuxième niveau correspond à l'expérience à vivre qui rend compte de l'expérience du moment, ce qui correspond à l'expérience de l'enseignement, donc de l'insertion et de la transition du personnel enseignant débutant. Enfin, le niveau de l'expérience capitalisée qui couvre les enseignements reçus dans le cadre de la formation du baccalauréat, qui permettrait une distanciation par la pensée vis-à-vis de la pratique. Cette acception de l'expérience permet de relever les apprentissages signifiants du vécu de ces enseignantes et enseignants. Ces apprentissages seront analysés de la perspective de leur apport à l'expérience d'enseignement en rapport avec notre question de recherche.

Le concept de transition délimite le champ de notre étude à l'analyse des liens de sens ou des ruptures, vécus lors du passage du métier à l'enseignement, et des processus de transformation identitaire qui en découlent. Ainsi, la transition professionnelle est analysée comme un passage d'un micromonde (le monde du métier) à un autre (le monde de l'enseignement), qui est caractérisé

par la fragmentation des contextes d'activité, qui a pour corolaire les différences de valeurs, de normes institutionnelles et de rapports à autrui au sein des différents micromondes. Emprunté au cadre d'analyse de Balleux et al. (2016), cette acception de la transition nous permet de décrire l'expérience des enseignantes et enseignants débutants à partir des ruptures et continuités possibles qu'ils sont susceptibles de vivre entre différents lieux d'activité que sont celui du métier, de l'enseignement et de la formation universitaire. Il permet en fait de mettre en lumière les moyens leur permettant de réduire ces fragmentations au bénéfice de liens de sens assurant la continuité de l'exercice de la profession enseignante.

La traduction de ces ajustements sera analysée à partir du concept, emprunté à Dubar (1992), de la double transaction à la fois « sociodémographique » de l'enseignante ou de l'enseignant, partant de son histoire individuelle et de ses attentes, et « relationnelle » pour faire valoir leur légitimité auprès d'autrui en contexte d'enseignement. En accord avec la notion de l'expérience, le concept de la double transaction s'appuie sur la double dimension subjective et sociale des personnes engagées dans le processus de transition, en l'occurrence, les enseignantes et enseignants débutants de la formation professionnelle. Enfin, pour répondre à la question générale de recherche, nous expliciterons, à la fin de ce chapitre, les aspects susceptibles d'être étudiés, relatifs à la question générale, en délimitant les questions spécifiques de recherche.

2.1 L'expérience : un processus de construction de la personne au travail

La référence à la notion de l'expérience prend une place capitale en éducation en particulier à la formation des adultes à partir de la deuxième moitié du 20^e siècle, et ce, en raison du potentiel d'expérience, acquis par ces adultes, qui peut être mis à profit pour développer leurs futurs apprentissages. Les processus de reconnaissance des acquis d'expérience professionnelle en sont un exemple (Zeitler et Barbier, 2012). Par ailleurs, l'examen des acquis professionnels résultant de l'exercice d'un métier exige la prise en compte des dimensions individuelle et collective au travail et de l'hétérogénéité des parcours des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle. Pour ce faire, nous précisons ci-dessous l'acception retenue de l'expérience en vue d'analyser la capitalisation des acquis de l'expérience.

La notion de l'expérience recouvre, selon Zeitler et Barbier (2012), deux types de signification touchant à la fois l'individu et son environnement, et ce, par l'intermédiaire de l'activité. En effet, il peut être compris à travers principalement deux usages : l'usage usuel et l'usage savant. Tout d'abord, l'emploi usuel de la notion de l'expérience fait référence à l'opposition entre la théorie et la pratique; ainsi, « avoir acquis de l'expérience c'est avoir appris non seulement pour l'activité, mais dans l'activité elle-même, par opposition à l'application de savoirs dans l'activité. » (Zeitler et Barbier, 2012, p. 138). Toutefois, cette opposition recèle une ambiguïté qui accrédite la pratique au détriment de la théorie à partir « d'attributs sociaux de la théorie » comme le « caractère éprouvé d'un savoir » (Zeitler et Barbier, 2012, p. 108). Ensuite, l'usage savant de la notion de l'expérience qui prend appui sur l'étymologie du terme « comme une connaissance acquise par la pratique [...] L'expérience suppose donc des processus spécifiques de construction à partir de la pratique pour advenir » (Zeitler et Barbier, 2012, p. 138-139).

2.1.1 La notion de l'expérience

Bien que l'usage de cette acception de l'expérience soit répandu notamment dans le domaine de l'éducation, il réduirait la complexité de cette notion selon Thievenaz (2019), qui suggère une prise de distance entre les champs de recherche et les champs de pratique à la source de cette réduction sémantique. En fait, à la suite de l'analyse des travaux de Dewey sur l'expérience, Thievenaz (2019) suggère une conceptualisation de la notion d'expérience, car elle est chargée de significations et comprend plusieurs dimensions qui recouvrent plusieurs réalités. Ainsi, l'auteur explique que : « En tant que notion pour l'action, le terme polysémique d'expérience est difficile à mobiliser dans le contexte de la recherche tant qu'une entreprise de conceptualisation n'a pas été réalisée à son sujet construisant les conditions d'élaboration d'un concept pour la recherche. » (Thievenaz, 2019, p. 40). Par conséquent, nous retiendrons la proposition de formalisation de la notion de l'expérience en dimensions qui nous éclairent des réalités qu'elles recouvrent et qui correspondent au besoin de notre travail d'analyse de l'apport des acquis professionnels de l'expérience du métier à l'exercice de l'enseignement.

Parmi les huit dimensions que propose Thievenaz (2019), nous avons retenu les trois dimensions suivantes : la dimension « des acquis de l'expérience », la dimension de « la continuité de l'expérience » et celle de « la communication de l'expérience » (p. 44-45). Pour ce qui est de la dimension concernant les acquis de l'expérience, elle renvoie au fait de transformer l'expérience

en acquis, c'est-à-dire en habiletés, en savoirs qui guiderait l'action d'un individu tout en s'adaptant à son environnement. L'examen de cette dimension nous permettrait d'analyser les savoirs et savoir-faire développés dans le cadre de l'expérience du métier. La dimension relative à la continuité de l'expérience fait référence au lien, entre les différentes expériences, basé sur le principe de continuité. À ce propos, Dewey (1938) explique que « The principle of continuity of experience means that every experience both take up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after » (p. 35). Ainsi, cette dimension nous permettrait d'analyser les acquis de l'expérience du métier qui auraient contribué à l'élaboration de l'expérience de l'enseignement.

Par ailleurs, il convient de préciser que les expériences ne se valent pas toutes. Toujours selon Dewey (1938), pour qu'une expérience soit une source de connaissance par la pratique, elle doit s'inscrire dans un « experiential continuum » (p. 33), qui permettrait la croissance d'expériences futures positives de manière cumulative et non routinière ou comme dans le cas d'expériences éloignées les unes des autres ou déconnectées du monde extérieur (p. 33). Il s'agit donc d'une expérience d'un type particulier comme le montre l'extrait ci-dessous :

If an experience arouses curiosity, strengthens initiative, and sets up desires and purposes that are sufficiently intense to carry a person over dead places in the future, continuity works in different ways. Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into. (Dewey, 1938, p. 38)

La dernière dimension est celle de la communication de l'expérience. Elle fait référence à la mise en mots de l'expérience basée sur le principe d'interaction avec autrui (Thievenaz, 2019). Cette dimension nous permet de rendre compte de l'expérience vécue du métier et de l'enseignement dans le cadre des interactions dans le milieu de travail de nos participantes et participants. Elle permet également le partage de cette expérience à travers les entretiens à conduire pour les fins de la recherche. Enfin, les trois dimensions sont interreliées grâce aux deux principes de continuité et d'interaction comme l'explique Dewey (1938) :

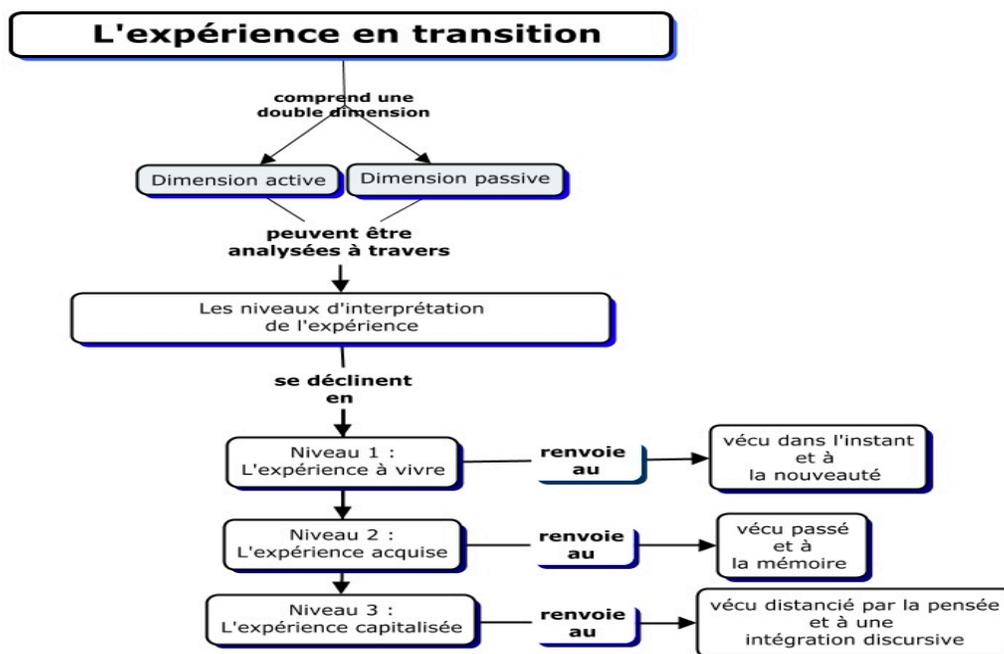
The two principles of continuity and interaction are not separate from each other. They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of experience [...] Continuity and interaction in their active union with each other provide the measure of the educative significance and value of an experience. (p. 44)

Ces trois dimensions couvrent le besoin d'analyse de l'apport des acquis professionnels issus de l'expérience de métier qui contribueraient à l'exercice de l'enseignement à travers les récits des de ces nouveaux enseignants de la formation professionnelle. En somme, l'acception de l'expérience entendue comme un processus de construction de connaissances, par l'activité, de la personne en interaction avec son environnement, constitue la perspective à partir de laquelle nous abordons l'hypothèse de la construction d'un savoir enseigner à travers la capitalisation des acquis professionnels des enseignantes et enseignants débutants.

2.1.2 L'expérience en transition

En exprimant l'idée de passage, l'expérience en situation de transition professionnelle, d'après Mailliot (2013), rend compte des changements en cours. En effet, selon l'auteur, ces changements s'opèrent à travers une « double polarité [...] toujours tendue à divers degrés entre ce qu'elle contribue à construire et ce qu'elle menace de détruire, toujours tendue entre ce qu'elle fait et ce qu'elle défait. » (p. 42) Cette double polarité se traduit par l'articulation de trois niveaux de compréhension de la notion de l'expérience qui correspondent à trois niveaux de changement en transition professionnelle. Le premier niveau, comme « l'expérience à vivre », correspond au vécu qui se produit dans l'instant même, soit l'expérience en train de se réaliser et de s'éprouver face à la nouveauté des situations. Le deuxième niveau, ou « l'expérience acquise », rend compte d'un passé vécu, emmagasiné dans la mémoire, à travers les habitudes, les façons de faire, d'agir et de penser, les automatismes. Enfin, le troisième niveau, ou le temps de « capitalisation », représente le travail de mise en perspective de l'expérience vécue et acquise et « d'intégration, notamment discursive » de cette expérience qui rend le vécu saisissable (Mailliot, 2013, p. 47) (voir Figure 2.1).

Figure 2.1 Représentation des trois niveaux d'appréhension de l'expérience en transition selon Mailliot (2013)



En considérant ce qui précède, nous pouvons dire que les trois niveaux d'interprétation de cette expérience s'articulent avec les trois temps de la transition du métier à l'enseignement (voir ci-dessus, Figure 1). Ainsi, le temps de l'exercice de l'enseignement du métier correspond au premier niveau et à l'expérience à vivre des enseignantes et enseignants depuis leur recrutement dans un centre de formation professionnelle. Le temps de l'exercice du métier dans le milieu de travail renvoie, quant à lui, au deuxième niveau relatif à l'expérience acquise dans le métier. Puis après, le temps de la formation à l'enseignement à l'université renvoie au travail de réinterprétation des acquis de l'enseignement du métier qui s'y s'opère. Il convient de souligner que ces trois temps s'entrecroisent souvent en période de transition et ne suivent pas un cheminement chronologique linéaire puisque le personnel enseignant de la formation professionnelle peut vivre les trois moments à la même période, d'où la complexité de leur situation.

En somme, l'expérience en transition nous permet de relever les traces de l'activité de ces enseignants depuis leur engagement en enseignement et de saisir ce qui advient de leur interaction avec leur environnement. Aussi, les apprentissages tirés des traces de leur activité nous instruiraient sur leur expérience du changement et des transformations identitaires en transition à la suite d'une intégration discursive de cette expérience.

2.2 La transition professionnelle

Même si la transition du métier à l'enseignement est vécue sous tension par le personnel enseignant débutant de la formation professionnelle, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, elle présente néanmoins une occasion pour eux de réinvestir ce métier, de le ressortir au bénéfice d'une découverte des différents lieux que sont l'enseignement professionnel et la formation universitaire en enseignement (Balleux et al., 2016). Le réinvestissement du métier est envisagé à la fois comme une expérience de développement de la personne par l'activité professionnelle, telle qu'elle a été expliquée précédemment, mais aussi comme une occasion d'une redéfinition identitaire qui est corolaire du processus de la transition et de la socialisation professionnelles (Balleux et al., 2016).

Nous présentons ci-dessous le concept de la transition, selon Balleux et al. (2016), comme cadre dans lequel est circonscrite notre recherche qui tient compte de la double dimension du temps et du lieu, car la transition s'étend sur plusieurs années et se produit sur trois lieux différents, soit le lieu de travail du métier, le centre de formation et l'université. À travers ce cadre, nous explorons les moyens matériels et symboliques mis en œuvre par le personnel enseignant débutant pour créer des liens lors du passage d'un lieu de travail à un autre. Ensuite, nous empruntons le concept de la double transaction à Dubar (1992) qui précise le cadre d'analyse nous permettant de cerner les attentes des individus et leur confrontation à la réalité des institutions de travail et de formation.

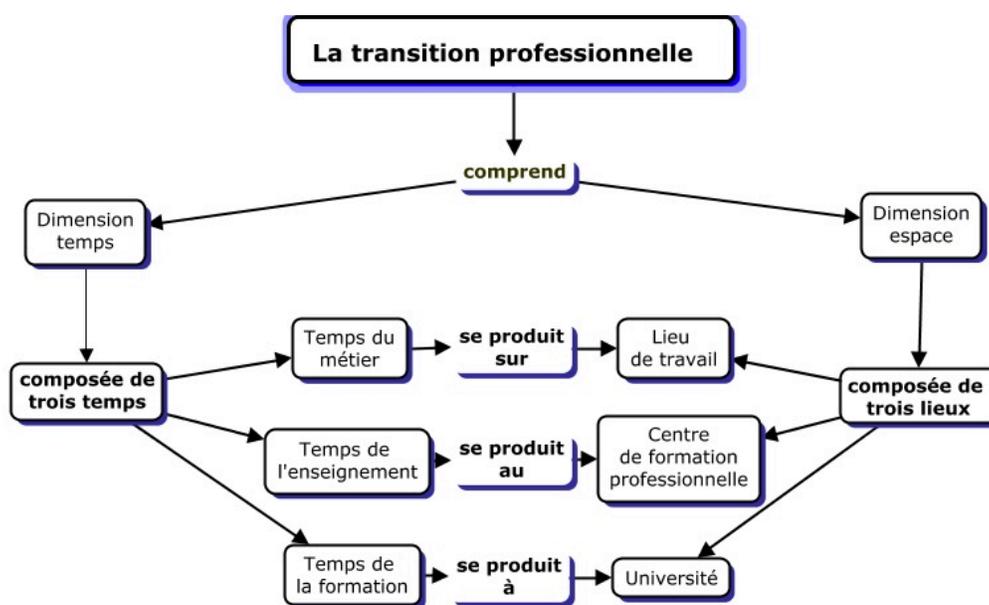
2.2.1 La transition : entre territorialité et temporalité

Selon Balleux et al. (2016), la transition procède d'une immersion dans un milieu appelé « micromonde » qui exigera de la personne en transition la remise en question, totale ou partielle, d'anciennes façons de faire et de penser, d'anciens schèmes et d'anciennes valeurs pour laisser place à une nouvelle culture et à de nouveaux rapports sociaux pour accomplir de nouveaux rôles et réaliser de nouvelles tâches. Ce faisant, elle sera confrontée au « franchissement des frontières marquant les différences sociales et culturelles entre au moins deux micromondes » (Balleux et al., 2016, p. 45). En effet, chaque micromonde est « caractérisé par des valeurs, des normes et des rapports sociaux particuliers. » (p. 43). Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons ainsi rendre compte, du point de vue des franchissements de frontières, de l'analyse de la transition d'un lieu de travail à un autre, des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle, de manière à

mettre en relief les continuités et les discontinuités entre les micromondes par ces derniers grâce aux « outils matériels et symboliques » mis en œuvre pour y arriver (Balleux et al., 2016, p. 43).

De plus, vécue comme une expérience personnelle intense, la transition professionnelle que vivent ces enseignantes et enseignants débutants s'inscrit également dans la durée. Bien qu'elle soit caractérisée par des discontinuités à court terme en raison des fragmentations des différents lieux, la transition prend son sens à long terme en raison des constats réalisés des transformations vécues. Ces dernières se transforment singulièrement en liens constitutifs des changements prolongeant l'exercice du métier à long terme (Balleux et al., 2016). De ce point de vue, la transition est également un passage temporel où l'individu en transition doit abandonner le micromonde dont il est issu pour obtempérer à l'immédiateté du nouveau le conduisant ainsi à un changement identitaire (Balleux et al., 2016). La Figure 2.2, ci-après, montre la représentation de la double dimension en transition.

Figure 2.2 Représentation de la double dimension de la transition professionnelle à la formation professionnelle selon Balleux et al. (2016)



En somme, afin de réduire les fragmentations créées du passage du lieu de travail du métier au centre de formation professionnelle, les enseignantes et enseignants débutants tenteront de créer des liens pour assurer des continuités entre ces deux micromondes en mettant en œuvre les ressources disponibles. Les changements qu'induit ce processus seront analysés à partir du concept

de la double transaction présenté ci-dessous en mettant évidence les avenues qu'ils ont choisies pour négocier leur transition vers l'enseignement.

2.2.2 La transition : une double transaction

Nous empruntons le concept de la double transaction à Dubar (1992), servant de modèle opératoire pour notre étude, pour expliquer la formation identitaire des enseignantes et enseignants débutants lors de leur socialisation professionnelle. En effet, l'immersion dans un nouvel environnement de travail lors de la transition professionnelle implique la reconstruction de l'identité professionnelle (Lahrizi et al., 2016). La double transaction est basée sur une définition des modes d'identification plutôt que sur le mot identité. En fait, pour Dubar (2015), l'identité « ce n'est pas ce qui reste nécessairement identique, mais le résultat d'une identification contingente [...] Ce qui existe ce sont des modes d'identification variables au cours de l'histoire collective et de la vie personnelle » (p. 11). Par conséquent, nous reprenons les formes d'identification auxquelles fait référence Dubar (2015), en l'occurrence, « les identifications attribuées par les autres (ce que j'appelle « identités pour autrui ») et les identifications revendiquées par soi-même (« identité pour soi »)... C'est la relation entre ces deux processus d'identification qui est au fondement de la notion de formes identitaires » (p. 16).

Dans le cadre de la socialisation professionnelle, l'expérience vécue de la reconstruction de l'identité professionnelle engage à la fois l'individu et le milieu. En fait, selon Dubar (2015) :

La construction d'une identité de métier présuppose une forme de transaction subjective permettant l'autoconfirmation régulière de la maîtrise progressive d'une spécialité toujours plus ou moins vécue comme un art. Mais elle suppose également des confirmations objectives par une communauté professionnelle dotée de ses propres instruments de légitimité. (p. 199)

L'analyse de la socialisation professionnelle, faite par Dubar (2015), s'appuie sur l'approche de la phénoménologie sociale, sur l'analyse des vécus des acteurs, en interaction avec leur milieu, et sur l'importance que cette dernière accorde aux « mondes vécus ». Ce qui est en accord avec notre cadre de référence.

Par ailleurs, Dubar (1992) explique qu'à l'occasion de la socialisation professionnelle de la personne, une « double transaction » permet la rencontre de deux dynamiques différentes : l'une se rapporte à la projection dans l'avenir d'attentes et leur formulation qui prolonge le passé ou

rompt avec lui, appelée « transaction biographique ». Cette dynamique est considérée comme un processus exigeant de la personne examen et adaptation (p. 520-521). L'autre dynamique implique l'interaction de la personne avec son milieu ou une institution susceptible de confronter ses attentes, appelée « transaction relationnelle ». Cette dynamique exige de la personne de faire admettre la validité de ses aspirations ou de ses attentes (p. 520-522).

Plus précisément, la transaction biographique, dite aussi « diachronique », renvoie à « l'identité héritée » et à « l'identité visée ou revendiquée » où la formation identitaire s'inscrit dans la continuité du passé ou en rupture avec ce dernier. Quant à la transaction relationnelle, ou « synchronique », elle rend compte de la formation identitaire par un double mouvement « d'attribution » d'une identité par les personnes du milieu de travail et par celui de « l'incorporation » marqué par la tension entre l'intégration de l'identité attribuée et la différenciation de cette identité. (Lahrizi et al., 2016, p. 3). Le concept de la double transaction nous permet de répondre à notre question de recherche en mettant en évidence les représentations du métier d'enseigner et leurs influences sur les avenues choisies par ces enseignants pour négocier leur transition vers l'enseignement.

Nous pouvons dire, en guise de conclusion, que les difficultés vues en problématique concernant l'insertion des enseignantes et enseignants débutants et les tensions rencontrées en période de transition nous ont amenée à mobiliser les concepts de l'expérience pour mettre en évidence la dynamique expérientielle et les enseignements tirés de cette période. Nous avons également mobilisé le concept de transition pour analyser leurs transformations identitaires partant des leurs attentes et leur confrontation à la réalité de l'exercice de l'enseignement. Cela permet enfin d'identifier les moyens qu'ils ont mobilisés pour réduire les fragmentations issues du passage du lieu de l'exercice du métier au lieu de son enseignement.

2.3 Les questions spécifiques de recherche

À la lumière des concepts mobilisés dans notre cadre de référence, nous avons formulé trois questions spécifiques de recherche en vue de répondre à la question de recherche principale suivante : comment la transition de la pratique du métier à l'enseignement de ce métier est-elle vécue et négociée par les nouveaux enseignants et enseignantes de la formation professionnelle au Québec ? Aussi, ces trois questions correspondent aux trois niveaux d'appréhension de

l'expérience en transition de Mailliot (2013) dont l'ordonnancement suit l'évolution de carrière du personnel enseignant débutant de la FP où l'expérience du métier précède l'expérience de l'enseignement de ce métier ainsi que la formation universitaire en enseignement. Ce choix nous a semblé pertinent compte tenu de la réalité du parcours, que nous désirons décrire, des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle.

Pour rappel, Mailliot (2013) définit trois niveaux d'approche de l'expérience en transition, à savoir le premier niveau relatif à l'approche de l'expérience à travers le vécu, le deuxième niveau se rapporte à l'approche de l'expérience à travers la mémoire et le troisième niveau se rapporte à l'approche de l'expérience par le retour sur cette dernière par la pensée. À la suite du parcours des enseignantes et enseignants de la FP, nous posons la première question spécifique comme suit : quelle est la représentation que se font les enseignantes et enseignants débutants des acquis professionnels résultant de l'expérience du métier ? Elle reposera sur le deuxième niveau de l'expérience en transition de Mailliot (2013), car elle se rapporte à l'expérience acquise dans le cadre de l'exercice du métier. Ainsi, l'expérience du métier fait appel à la mémoire et renvoie au vécu et aux acquis du métier selon Mailliot (2013). Elle renvoie aussi au concept de micromonde et les dimensions de la transition, d'après Balleux et al. (2016), pour mettre en relief les valeurs, les normes et les rapports sociaux se rapportant au micromonde du lieu de travail des gens de métiers.

Avec la deuxième question, nous tenterons de savoir : quelle perception ont-ils des tâches et responsabilités relatives à l'enseignement lors de leur recrutement ? La réponse à cette question renvoie au premier niveau de l'expérience correspondant à l'expérience à vivre de Mailliot (2013), en vue de relever à la fois les écarts de perception de la profession enseignante à l'origine de difficultés et les ressources mobilisées notamment issues des acquis du métier. Cette question repose également sur le concept de la double transaction élaboré par Dubar (1992), mettant en relief les projections individuelles face à l'institution. Notre intérêt est de voir comment ils ont pu négocier leur entrée au nouveau micromonde, concept emprunté à Balleux et al. (2016), et quels sont les compromis et les moyens recherchés pour opérer les ajustements dans ce même micromonde qu'est, dans ce cas, le centre de formation professionnelle.

La troisième question se rapporte à la formation en enseignement : dans quelle mesure l'intégration à la formation universitaire sert-elle d'appui à l'exercice de l'enseignement et à la transition vers le micromonde de la profession ? La réponse à cette question repose sur le troisième niveau

d'expérience qui renvoie à l'expérience capitalisée des acquis du métier et de l'expérience d'insertion dans la profession au moment de l'engagement à la formation des enseignantes et enseignants débutants. La mise en mots, la mise en discours de leur parcours de transition permettra de mettre en relief la distanciation à opérer pour une meilleure intégration de l'ensemble du parcours expérientiel.

Il convient de préciser que bien que cet ordre reflète le parcours réel de ces enseignants de la formation professionnelle, ces derniers ne vivent pas toujours ces étapes d'une manière successive chronologiquement, ils les vivent parfois simultanément. Comme cela est montré dans la revue des écrits au premier chapitre, ils sont recrutés pour enseigner un métier après l'avoir exercé pendant quelques années et ne s'engagent en formation universitaire qu'une fois les conditions de travail le permettent et leur choix de poursuivre l'enseignement se confirme. En vue de répondre à la question générale et aux questions spécifiques de recherche, nous avons choisi le cadre méthodologique présenté dans le chapitre 3 ci-après.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Rappelons que dans le premier chapitre, nous avons montré la précarité des conditions de travail dans le cadre de l’insertion des enseignantes et enseignants débutants en formation professionnelle et la tension vécue dans la transition de l’exercice du métier à son enseignement. Nous avons également montré la pertinence de faire appel à l’expérience du métier pour consolider les débuts de l’exercice de l’enseignement en plus des mesures d’accompagnement et de collaboration qui pourraient être disponibles au sein de leur environnement. Dans le deuxième chapitre, pour rendre compte du parcours de transition, nous avons mobilisé deux concepts, soit l’expérience et la double transaction en transition. Dans le présent chapitre, nous présenterons l’opérationnalisation de cette recherche à partir d’une approche d’analyse qualitative interprétative. Nous décrirons, ci-après, les critères de recrutement des personnes participantes, les outils de collecte de données et les stratégies d’analyse de ces données.

3.1 Une approche qualitative interprétative

Nous souhaitons comprendre le parcours d’enseignantes et enseignants de la formation professionnelle à la phase de leur transition aux premières années de leur enseignement. Pour ce faire, nous avons adopté une approche de recherche de type qualitatif correspondant au paradigme interprétatif. Cette approche accorde une préséance au sens que donnent les acteurs à l’expérience des phénomènes qu’ils ont vécus, dans le contexte social dans lequel ils évoluent (Paillé et Mucchielli, 2016). En fait, cette approche répond, dans notre cas, au besoin de comprendre le phénomène de la transition des enseignantes et enseignants débutants de la formation professionnelle à partir de leur propre perspective.

De plus, l’importance que nous accordons à l’expérience de ces enseignantes et enseignants et aux significations qu’ils lui attribuent est inspirée de la tradition épistémologique de la phénoménologie interprétative. Cette tradition insiste sur la compréhension des expériences vécues des acteurs, ancrés dans leur milieu, et met de l’avant notamment le rôle de leurs connaissances particulières et de leur expérience subjective dans la production de la réalité sociale (Fortin et Gagnon, 2016). Enfin, les biais du chercheur ne sont pas considérés comme un obstacle, mais comme une richesse, c’est-à-dire que les biais peuvent être mis en lumière de façon à montrer les limites du travail interprétatif du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016). En fait, nous sommes appelés à nous introduire

dans leur milieu de vie, en tant que chercheuse, c'est-à-dire dans les centres de formation professionnelle des centres de services scolaires au Québec.

Par ailleurs, nous avons conscience des limites que peut avoir une recherche qualitative en sciences sociales comme ne travailler que « sur des traces d'activités humaines [...] jamais sur le sujet lui-même qui toujours nous échappe » (Van der Maren, 1996, p. 9). De plus, comme le chercheur est en contact avec les personnes participantes à la recherche, il doit assurer la fiabilité de la recherche en s'assurant « d'examiner l'indépendance de la démarche suivie », et ce, en rapport avec l'instrumentation et les biais du chercheur (Van der Maren, 1996, p. 4). Nous tâcherons ainsi d'explicitier les choix et les idées préconçues en tant que chercheuse et enseignante issue du milieu de la formation professionnelle et en exercice.

3.2 Les participants et participantes

Bien que limitatif, car ne prétendant pas à une représentativité, notre échantillon est non probabiliste. Nous avons l'intention de cibler un échantillon possédant des critères bien définis (Fortin et Gagnon, 2016), en l'occurrence, des enseignantes et enseignants débutants des centres de formation professionnelle de Montréal ayant exercé un métier et désirant l'enseigner. Montréal était ciblée comme le point de départ de notre collecte en raison de la densité et de la diversité éventuelles de la population cible comme mentionné dans la recension des écrits. De fait, la collecte de nos données a atteint la saturation à partir des données recueillies à Montréal. De plus, l'objectif de notre recherche est d'approfondir la compréhension du phénomène de la transition de ces nouveaux enseignants et enseignantes et peut-être transférer les résultats à d'autres situations similaires, car ces derniers ne peuvent faire l'objet d'une généralisation, qui est propre à une recherche quantitative (Fortin et Gagnon, 2016).

Il convient de préciser que les participants à cette recherche sont des enseignantes et enseignants débutants de la formation professionnelle. Nous entendons par débutants les personnes participantes qui vivent la période d'enseignement allant du début de recrutement par les centres de formation jusqu'au début d'engagement en formation au baccalauréat d'enseignement pour couvrir la période de précarité à l'insertion, la transition de l'exercice du métier à son enseignement. Cette période varie d'une personne à l'autre, mais nous préférons la fixer de la première année de recrutement jusqu'à la sixième année d'enseignement. Par conséquent, ceux

ayant terminé leur formation en enseignement, qui sont stables au travail et aux savoirs établis n'ont pas été ciblés, car le but de la recherche est justement de comprendre l'expérience de transition du personnel enseignant débutant aux premières années d'enseignement.

Le recrutement des participantes et participants a respecté les deux critères de représentativité en recherche qualitative, selon Van der Maren (2016), soit « leur pertinence », c'est-à-dire des participants susceptibles d'apporter des réponses aux questions de recherche et « leur contribution à la modélisation », dont les caractéristiques permettent de fournir les éléments les plus importants du groupe à l'étude. En plus de leur représentativité, leur nombre doit être défini une fois que la « saturation » est atteinte, c'est-à-dire lorsqu'aucune information pertinente n'est ajoutée à la rencontre d'un autre participant.

Pour recruter les personnes participantes, nous avons contacté, d'abord, deux enseignantes travaillant dans une école de formation professionnelle privée, subventionnée par le ministère de l'Éducation et dans laquelle nous travaillons également. Il est à noter que nous ne connaissions pas en personne, au moment des entretiens, les deux participantes, qui sont par ailleurs nouvellement recrutées, et qui enseignent dans un département et un programme différents du nôtre. Ensuite, de bouche à oreille, nous avons communiqué par téléphone avec une enseignante de la commission scolaire anglophone Lester-B.-Pearson School Board. Enfin, nous avons contacté, par téléphone et par courriel, les conseillers et les directeurs des centres de formation professionnelle (CFP) du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), qui étaient très très ouverts, collaboratifs et ont autorisé la conduite de nos entretiens aussitôt qu'ils ont reçu le Certificat d'éthique du CÉRÉP et le courriel expliquant la démarche de recherche.

3.3 Les outils de collecte de données

Bien que l'instrumentation préparatoire à la collecte de données ait des limites du fait, entre autres, qu'elle soit décontextualisée du terrain et réductrice au préalable de ce dernier, elle permet par ailleurs une collecte de données ciblée en fonction des questions de recherche sans excès de données. Ainsi, afin de trouver les réponses à la question de recherche relative au vécu de l'expérience de la transition du métier à son enseignement des nouveaux enseignants de la formation professionnelle à partir de leur perspective, nous avons d'abord soumis une fiche sociodémographique aux personnes participantes (voir Annexe 1). L'objectif de ce document est

de dégager un portrait rapide en ce qui concerne la portion des femmes et des hommes participants, leur tranche d'âge, leur expérience du métier et d'enseignement ainsi que les secteurs d'activité dans lesquels ils ou elles ont développé leur expertise. La fiche qu'ils ont remplie a permis de synthétiser leurs informations sociodémographiques et de faire le premier traitement de ces dernières.

Ensuite, nous avons choisi l'entretien individuel semi-dirigé (voir Annexe 2). Ce choix répond aux objectifs de la recherche en partant de la définition selon laquelle « l'entretien est une méthode de collecte d'information qui se situe dans une interaction entre un interviewer et un interviewé en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène » (Baribeau et Royer, 2012, p. 25). Nous pensons également que ce choix est approprié, car il est en accord avec les choix méthodologiques et la posture épistémologique qualitative interprétative qui accueille l'expérience humaine et s'intéresse à l'essence des phénomènes.

En effet, malgré une littérature féconde quant à la définition de l'entretien, qui reflète par ailleurs une diversité d'acceptions et de positions de chercheurs, le choix d'un entretien répond à l'objectif d'accéder à la richesse de la perspective de la personne participante ainsi qu'à la compréhension et à la prise en compte de son expérience et des enjeux qui lui sont propres (Baribeau et Royer, 2012). Enfin, dans le cas de notre étude, ces entretiens sont individuels, car l'objectif n'étant pas de relever une dynamique de groupe où les réponses des uns favoriseraient les réponses des autres comme dans le cas des groupes de discussion, mais de relever l'expérience individuelle pour être traitée dans toute sa complexité et sa richesse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Le guide d'entretien (Annexe 1) que nous avons soumis aux participantes et participants est composé de trois parties qui s'accordent avec les trois questions spécifiques de recherche et le cadre de référence relatif à l'expérience et à la transition. La première partie couvre le temps du métier ou de l'expérience acquise, qui répond à la première question (Q1) relative à la représentation que se font ces enseignantes et enseignants de leurs acquis du métier. Cette question implique aussi les sous-questions sur leur choix de formation initiale, leur intégration à l'exercice du métier et les acquis perçus de l'expérience. La deuxième partie correspond au temps de l'enseignement ou de l'expérience à vivre, qui répond à la deuxième question (Q2), relative à leur perception du rôle d'enseignant. Cette partie entraîne les sous-questions sur les motifs de bifurcation, l'intégration à l'emploi d'enseignant et des conditions d'insertion et les tâches d'enseignement. La troisième

partie convient au temps de la formation ou à la capitalisation de l'expérience, qui répond à la troisième question (Q3), relative à la formation universitaire. Cette dernière partie suggère des questions en lien avec leurs besoins en formation, l'apport pour la pratique et la capitalisation de l'expérience de transition. Enfin, tout le long des entretiens, nous sommes restée ouverte aux thèmes émergents qui enrichiraient la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.4 La procédure de collecte de données

La collecte de données s'est faite à la suite d'une large invitation adressée à l'ensemble des participantes et participants potentiels pour les recruter sur une base volontaire (voir Annexe 3). L'invitation a ciblé les personnes qui se sont manifestées et à qui nous avons soumis le formulaire de consentement, pour formaliser la démarche et respecter les conditions éthiques de recherche. Cette invitation était également accompagnée de la fiche sociodémographique (Annexe 1) et ce, avant de prendre les rendez-vous pour les entretiens.

Aussi, nous nous sommes engagée à prendre toutes les dispositions relatives notamment au respect de la vie privée, à la confidentialité et à la protection des données et au retrait libre du processus à tout moment pour favoriser un choix libre et éclairé quant à leur participation à la recherche. (Savoie-Zajc, 2000). En raison de la COVID-19, nous nous sommes engagée également auprès des personnes participantes et des directions des centres à respecter les consignes de distanciation et à observer les mesures d'hygiène émises par le Bureau de la conduite responsable en recherche en conformité avec les recommandations des autorités de santé publique (Annexe 4).

Une fois les enseignantes et enseignants sélectionnés, nous avons préparé un calendrier de rendez-vous suivant leurs disponibilités allant globalement de janvier à mars 2022. Excepté le premier entretien, qui s'est déroulé en décembre 2021, la plupart d'entre eux ont été menés au mois de janvier et de février et leur durée moyenne est de 59 min. Le plus court est de 23 min et le plus long est de 1 h 51 min. Parmi les 12 entretiens, 11 ont été réalisés en visioconférence (par Zoom) et un s'est produit en personne sur un lieu de travail, un salon de coiffure.

3.5 La stratégie d'analyse thématique de données

Pour traiter les données recueillies des entretiens, en vue de révéler le sens de l'expérience des acteurs, nous avons choisi une méthode d'analyse qualitative de ces données en accord avec notre

posture méthodologique. Pour ce faire, nous avons adopté une démarche d'analyse de données basée sur les étapes de l'analyse de données qualitatives telle qu'elles ont été proposées par Huberman et Miles (2003). De ce point de vue, l'analyse des données qualitatives « se compose de trois flux concourants d'activités : condensation des données, présentation des données, et élaboration/vérification des conclusions » (Huberman et Miles, 2003, p. 34).

La première étape de l'analyse est donc la condensation des données. Elle représente globalement toutes les manipulations de tri et de sélection des données brutes, qui vont de la définition du cadre conceptuel et des questions de recherche jusqu'à la fin de l'analyse des données (Huberman et Miles, 2003). D'une manière plus spécifique, l'étape de condensation de données, proprement dite, résume l'ensemble des opérations de repérage des rubriques, de thèmes, destinés au codage, à partir essentiellement des données brutes, puis délimitée par le cadre de référence et les questions de recherche (Huberman et Miles, 2003). Par conséquent, cette analyse est « inductive », car elle « s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes » (Blais et Martineau, 2006, p. 3).

Compte tenu de cette définition, nous avons, premièrement, lu et organisé les données en fonction de trois temps correspondant aux trois niveaux d'appréhension de l'expérience de Mailliot (2013), soit le niveau de l'expérience acquise relative au métier; le niveau de l'expérience à vivre relative à l'enseignement et le niveau de l'expérience capitalisée relative à l'intégration discursive de l'expérience par la formation. Ce découpage nous a aussi servi à la conception du guide d'entretien en trois temps.

Par conséquent, à la suite des transcriptions et des corrections des verbatim, nous avons fait plusieurs lectures de ces transcriptions par participant, d'abord, individuellement dans un sens vertical, accompagnées d'annotations et de soulignements. Ensuite, nous avons effectué des lectures par question suivant le guide d'entretien pour toutes les personnes participantes, dans un sens horizontal en soulignant les occurrences d'une façon préliminaire. Ces dernières sont également accompagnées d'annotations et de marquage par des codes de couleurs différenciant les unités de sens tout en permettant leur regroupement par catégories. Ces lectures ont été réalisées aussi à intervalles de temps court entre les trois premiers entretiens et la conduite des neuf restants, qui se sont enchaînés rapidement. Néanmoins, cela nous a permis de prendre un moment de recul

entre les premières lectures des trois premières transcriptions et la collecte de données des neuf entretiens restants.

En fait, cela a produit un processus « itératif », qui nous a conduite à un croisement entre la collecte de données et leur analyse préliminaire. L'objectif étant de fixer, plus tard dans l'analyse, le moment d'une « saturation empirique de données », soit le moment où aucune autre information n'est nouvelle par rapport à celles recueillies (Paillé et Mucchielli, 2016). De plus, cette itération entre la collecte de données et leur analyse est recommandée pour assurer davantage de validité. La compréhension des données est même renouvelée, progressive et ouverte à l'intégration de nouvelles unités de sens (Paillé et Mucchielli, 2016).

Deuxièmement, nous avons procédé au codage d'abord descriptif ou de premier niveau défini comme suit : le « codage au premier niveau est un moyen de résumer des segments de données... Ils ne suggèrent aucune interprétation, mais simplement l'attribution de classe de phénomènes à un segment de texte » (Huberman et Miles, 2003, p. 97). À ce propos, notre codage descriptif représente les segments des verbatim, issus des réponses aux questions du guide d'entretien, et relatifs aux trois types d'expériences de métier, d'enseignement et de formation en enseignement, et décrits dans le chapitre 4. Par exemple, en ce qui concerne l'expérience du métier, pour le codage du verbatim concernant la réponse à la question : « Pourquoi avez-vous choisi ce DEP/DEC? », nous avons attribué le code « MotFor » pour désigner « motif de formation », qui représente tous les segments des verbatims qui se rapportent au choix de formation, auquel nous avons ajouté la nuance « intrinsèque » ou « extrinsèque », Int/Ext, pour former les codes suivants : « MotFor-Int » ou « MotFor-Ext ». À ce niveau-là, nos codes sont descriptifs.

Ensuite, nous avons procédé de la même façon pour coder tous les autres segments du verbatim restants relatifs à l'expérience du métier, puis relatifs à l'expérience de l'enseignement et à ceux de l'expérience de la formation du baccalauréat en enseignement à la formation professionnelle. Par exemple, le codage des verbatim de l'expérience du temps de l'enseignement, nous avons attribué le code « AccDir-Posit » pour « accueil de la direction positif » ou « AccEns-Posit » pour « accueil des enseignants positif »; ou par exemple des codes relatifs au temps de la formation à l'enseignement, comme « PercBac-Négat » pour « Perception du baccalauréat négative ». Enfin, nous sommes restée ouverte à l'émergence de nouveaux thèmes comme celui de l'expérience

d'enseignement à distance en temps de COVID-19 ou de la nouvelle tâche d'encadrement de nouveaux collègues attribuée aux enseignantes et enseignants participants.

Enfin, nous avons noté qu'au cours de cette phase, notre codification a connu plusieurs changements avant qu'elle ne soit définitive. En fait, ces changements ont été dictés à la fois par le souci de la correspondance du code à l'extrait et par la cohérence entre les différents codes en termes de représentation du sens pour éviter leur dédoublement par exemple. À ce propos, Fortin et Gagnon (2016) montrent que l'un des critères de rigueur scientifique est la crédibilité, ou la validité interne, qui « renvoie à l'accord entre les vues des participants et la représentation que le chercheur se fait d'eux » (p. 377).

De plus, notre travail de description n'a jamais été séparé de l'analyse des extraits, objet de description, ou de leur interprétation, en raison de l'imbrication des deux phases et de l'instantanéité de l'interprétation, du moins dans sa première version. En fait, dans notre cas, la séparation du descriptif et de l'interprétatif s'est concrétisée au moment des prises de notes, notamment lors des lectures de transcriptions en parallèle à la description et lors de la rédaction des chapitres. Il nous est apparu également important de les séparer en vue de favoriser de meilleures interprétations en les laissant évoluer tout au long de notre travail.

La deuxième étape de l'analyse est la présentation des données. La présentation des données, selon Huberman et Miles (2003), est la manière d'organiser l'information tirée de la condensation, en général, sous forme d'un « texte narratif » accompagné d'autres formats comme les « matrices, graphiques, diagrammes et tableaux » (p. 143-145). Par conséquent, nous avons présenté les résultats dans le chapitre 4, d'abord, des fiches sociodémographiques des personnes participantes où nous avons utilisé le tableau et l'histogramme pour définir leurs structures d'âge, leur formation initiale par secteur d'activité et leur expérience de métier et d'enseignement. Ensuite, nous avons utilisé le texte narratif et le tableau pour la présentation des résultats des transcriptions.

La troisième étape de l'analyse est l'élaboration et la vérification de conclusions. Cette étape donne corps au sens, à l'orientation à donner aux résultats décrits précédemment. L'élaboration, comme l'expliquent Huberman et Miles (2003), représente un processus qui commence par la collecte de données et se poursuit jusqu'à la formulation des hypothèses et des conclusions finales. En effet, tout au long du processus de recherche, le chercheur « note les régularités, les "patterns", les

explications, les configurations possibles, les flux de causalité et les propositions » (Huberman et Miles, 2003) la formulation des hypothèses et des conclusions.

À cette étape-ci, nous avons procédé au codage thématique ou de deuxième niveau défini comme suit : « Les codes thématiques sont des codes explicatifs ou inférentiels, qui identifient un thème, un pattern ou une explication émergents suggérés à l'analyste » (Huberman et Miles, 2003, p.117-118). Alors que les codes descriptifs condensent les données en relevant les passages des verbatim pertinents à notre recherche et répondant à nos questions, les codes thématiques servent davantage à condenser les codes descriptifs en thèmes en vue de dégager du sens, des liens et de l'interprétation. Par exemple, nous avons attribué le code thématique « SchRappÉtud », pour désigner « Schème rapport aux études », qui expliquerait le lien entre les difficultés d'apprentissage au secondaire et le rapport négatif aux études au secondaire de certains participants ou participantes avec les motifs de choix d'un métier; court, pratique, manuel, et les difficultés à suivre le baccalauréat d'enseignement ou à comprendre sa pertinence. Ce code thématique regroupe les trois codes descriptifs suivants : « MotFor-Int », « RappÉtud-Négat » et « PercBac-Négat ».

Nous avons procédé de la même façon pour l'ensemble des codes et avons exposé nos hypothèses dans le chapitre 5 consacré à la discussion. Enfin, tout comme les codes descriptifs, les codes interprétatifs doivent être soumis à la confirmabilité par les pairs pour davantage de rigueur scientifique comme l'expliquent Fortin et Gagnon (2016) : « (la confirmabilité) renvoie au lien entre les données, les résultats et l'interprétation » (p. 377). Enfin, tous les codes, descriptifs ou interprétatifs, sont accompagnés de « définitions opérationnelles » placés vis-à-vis des extraits de verbatim leur correspondant (Huberman et Miles, 2003) et sont mis en forme dans le logiciel Excel pour le traitement (voir les extraits des codes dans l'Annexe 4). Le recours à ce logiciel répond au besoin de traitement d'une petite quantité de données. La vérification des conclusions, quant à elle, permet la validation interne et externe de ces dernières et réduit les biais du chercheur (Huberman et Miles, 2003).

Pour une validation externe de notre codification, nous l'avons soumise à une vérification d'une chercheuse. L'accord interjuge nous a montré d'abord que la plupart des codes soumis sont en accord avec le codage que nous avons fait. Toutefois, nous avons corrigé certains codes en les subdivisant pour en créer de nouveaux afin de distinguer les unités de sens qui en découlent. Cela

nous a amenée à nuancer les propos des personnes participantes comme dans le cas des nouveaux codes se rapportant au rapport établi, positif ou négatif, avec les élèves.

Nous avons également ajouté de nouveaux codes, dans notre livre des codes, comme dans le cas de la catégorie des thèmes émergents pour considérer l'amélioration pédagogique comme étant un code reflétant les unités de sens de quelques participants et participantes qui ont contribué à changer le programme ou en créer des outils pédagogiques pour les nouveaux enseignants et enseignantes. L'ajout de ce code est indépendant du code relatif à l'encadrement de ces mêmes enseignants dont ils avaient la charge. En fait, le code relatif à l'amélioration pédagogique, mis en valeur par le contre-codage, nous a permis de voir qu'à l'origine de cette confusion se trouve une perception réductrice des efforts consentis par les enseignants concernés qui sont pourtant manifestes et distingués des pratiques d'encadrement ou de suivi.

3.6 La synthèse de la démarche méthodologique

Nous voulions répondre à notre question de recherche relative à la compréhension du phénomène de la transition de l'exercice du métier à son enseignement des enseignantes et enseignants débutants à la formation professionnelle. À cet effet, nous avons choisi un cadre méthodologique où nous avons défini une approche et des outils nous permettant de nous introduire dans le milieu des participantes et participants à la recherche, en l'occurrence, les centres de formation professionnelle de Montréal. Par conséquent, notre choix s'est arrêté sur une approche qualitative inspirée de la phénoménologie herméneutique, car elle permet de rendre compte de l'expérience vécue des personnes et insiste sur la compréhension et l'interprétation de cette dernière.

Pour ce faire, nous avons utilisé le guide d'entretien semi-dirigé grâce auquel les personnes participantes à notre recherche ont livré leur expérience de la transition telle qu'ils la percevaient. À la suite des entretiens, nous avons procédé à la transcription des discours, puis à la condensation de ces transcriptions après plusieurs lectures et avons défini des codes descriptifs et interprétatifs en vue de l'analyse et de l'interprétation. Enfin, nous avons procédé à l'accord interjuge pour la validation de notre codage en vue d'assurer la fiabilité de l'analyse des données dans le chapitre des résultats que nous traiterons ci-dessous.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Dans ce présent chapitre, nous présenterons les résultats en deux sections : la première section se rapporte aux résultats des fiches sociodémographiques dont l'objet est de dégager un portrait global des participants et participantes. Cette section comprend les résultats de la description du portrait des personnes participantes du point de vue du sexe et de l'âge; du point de vue de la formation et de l'activité selon les secteurs d'activité et du point de vue de l'expérience de travail et de formation. Cette section sera clôturée par une synthèse de tous les cas. La seconde section se rapporte aux résultats relatifs aux entretiens. Cette partie est composée des résultats en trois temps : le temps de l'expérience du métier; le temps de l'expérience en enseignement et le temps de la formation à l'université. Nous concluons ce chapitre par la synthèse des résultats.

4.1 Les résultats des fiches sociodémographiques

Les résultats de cette première section découlent des fiches sociodémographiques recueillies à la suite de l'invitation à participer à notre recherche, envoyée aux enseignants débutants de la formation professionnelle au trimestre d'hiver 2022, à participer à la recherche. Nous avons reçu 13 réponses d'enseignants, dont 10 qui enseignent dans différents centres de formation professionnelle du CSSDM, 2 confirmations des deux enseignantes d'une école privée et une confirmation de l'enseignante de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson. Parmi les 10 réponses du CSSDM, seul un enseignant n'a pas poursuivi le processus et nous n'avons pas eu de retour à nos rappels. Nous avons retenu ainsi neuf enseignantes et de trois enseignants travaillant dans sept secteurs d'activité, en l'occurrence, administration, commerce et informatique; alimentation et tourisme; agriculture et pêche; santé et soins esthétiques. Parmi les 12 participants, seuls 2 d'entre eux n'ont pas rempli la fiche sociodémographique.

Toutefois, nous avons trouvé la majorité des renseignements dans leur entretien et avons utilisé tout ce qui est pertinent aux analyses, notamment en matière d'âge, d'expérience du métier et de l'enseignement et du statut d'emploi, pouvant compléter la description de tous. Nous les avons donc complétés par nous-mêmes à la suite de la transcription et de la correction des erreurs de langue dans les transcriptions des deux concernées. Enfin, par ces réponses, nous avons favorisé la diversité d'information en variant les cultures institutionnelles, les métiers ainsi que les champs

d'enseignement, et par la même occasion, la saturation des données comme mentionné dans le chapitre précédent.

Pour cette section, nous avons procédé d'abord à la lecture de toutes les fiches sociodémographiques. Cette lecture nous a permis de dresser un portrait préliminaire de l'échantillon et de relever, d'une manière chronologique, les moments charnières du parcours professionnel. Cette section est divisée en quatre parties suivant celles conçues pour le formulaire : la description par sexe et par âge des participantes et participants, le choix de la formation initiale, l'expérience de l'exercice du métier et l'expérience d'enseignement et la synthèse de la section.

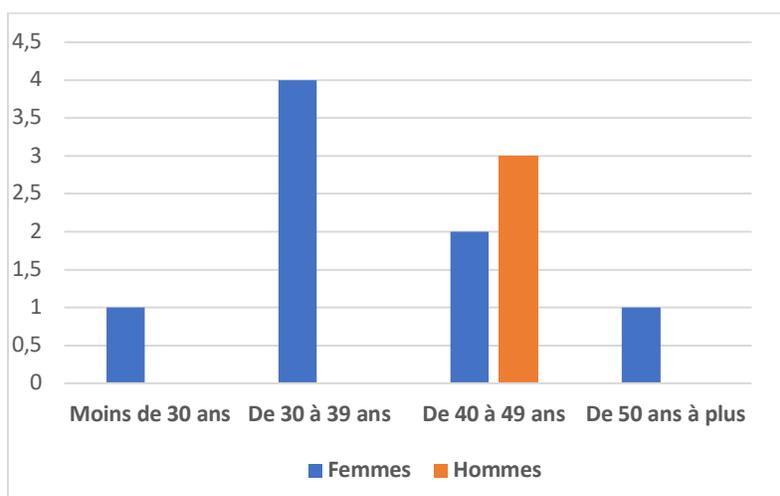
4.1.1 La description par le sexe et l'âge

La description par le sexe et l'âge montre que la plupart des participants sont des femmes, soit 9 sur 12 sont des femmes et 3 sur 12 sont des hommes. De plus, l'âge des 11 personnes participantes se retrouve dans la trentaine ou la quarantaine (Tableau 4.1), c'est-à-dire d'âge mûr. Plus précisément, la moyenne d'âge, calculée à partir des 10 fiches, est de 41,1 ans. Rappelons que l'âge exact de deux participantes est manquant en raison de l'absence de leur fiche sociodémographique, mais que la tranche d'âge d'une des deux est tout à fait possible à déterminer à partir du verbatim. Enfin, nous pouvons cerner deux caractéristiques relatives aux personnes participantes à savoir la prépondérance des femmes ainsi que l'âge mûr de l'ensemble des participants (Figure 4.1).

Tableau 4.1 Description par sexe et âge

Tranches d'âge	Femmes	Hommes
Moins de 30 ans	1	
De 30 à 39 ans	4	
De 40 à 49 ans	2	3
De 50 ans à plus	1	
Total	8	3

Le graphique ci-dessous montre la représentation du groupe de femmes et leur concentration au milieu du graphique.

Figure 4.1 Description par sexe et par âge

4.1.2 La formation initiale par secteur d'activité

Le tableau ci-dessous montre la formation initiale des participants et participantes et les secteurs d'activité leur correspondant. La formation initiale qui est prise en compte dans le cadre de cette étude est celle qui leur a permis l'exercice d'un métier ou une formation qui leur a permis l'enseignement de ce dernier, soit une formation connexe qui a servi leur embauche en enseignement. Ainsi, nous retrouvons la répartition globale des personnes participantes par secteur comme suit : 5 des 12 participants sont dans administration, commerce et informatique; 3 participants sur 12 sont dans santé; 2 des 12 participants dans agriculture et pêche; 1 participante sur 12 dans soins esthétiques et 1 participant sur 12 dans alimentation et tourisme (Tableau 4.2).

Tableau 4.2 Formation par secteur d'activité

Secteurs d'activité	Formation initiale	Femme	Homme
Administration, commerce et informatique	DEP	1	
	Master, B.A.A.	2	
	DEC		1
	AEC	1	
Alimentation et tourisme	DEP		1
Agriculture et pêche	DEP	1	
	DEC		1
Santé	DEP	3	
Soins esthétiques	DEP	1	
Total		9	3

Il nous apparaît nécessaire de souligner que certains candidats ont un bagage de formation supplémentaire, accompagné même d'une expérience professionnelle, qui a contribué directement ou indirectement à la formation initiale ou ultérieurement à l'exercice de l'enseignement comme mentionné par les concernés, ce que nous verrons plus loin dans ce chapitre. En effet, excepté 5 participants sur 12, qui ont obtenu uniquement un Diplôme d'études professionnelles (DEP) dans leur champ de compétence d'enseignement, 3 des 12 participants possèdent en plus respectivement, un Diplôme d'études collégiales (DEC) en art et lettres et un Certificat en animation culturelle; un Baccalauréat en Human Relation; et un Baccalauréat en comptabilité et une Attestation d'études collégiales (AEC) en massothérapie.

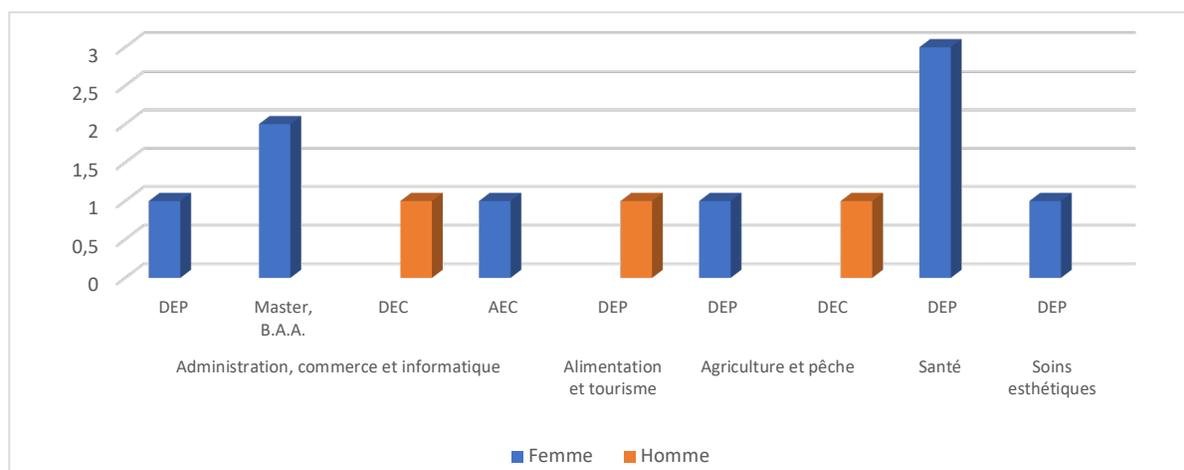
De plus, 2 des 12 personnes participantes, issus du processus migratoire, ont obtenu, en plus, respectivement un Brevet d'études professionnelles (BEP) d'Europe en éducation spécialisée, équivalant à un DEC selon la reconnaissance des acquis (RAC); et une maîtrise en management et distribution d'Europe. Enfin, 2 participantes sur 12 possèdent l'une un master en informatique et l'autre un baccalauréat en administration des affaires (B.A.A.) du Québec, les deux sans mention de RAC et ne possédant ni DEP ni DEC. Les deux candidates à la formation connexe se retrouvent en enseignement dans le secteur administration, commerce et informatique grâce à leur expérience professionnelle dans le même secteur (Tableau 4.2).

À la suite de cette première lecture, nous avons constaté ainsi que le parcours de formation des personnes participantes est diversifié et hétérogène. De prime abord, cette hétérogénéité ne nous permet pas de dresser un simple profil de formation. Toutefois, la majorité des personnes participantes, soit 9 sur 12, a fait valoir les DEP, DEC ou AEC obtenus à la suite d'un engagement en formation ici au Québec en vue d'enseigner dans leur domaine respectif. Seul 1 participant sur 12 a fait appel à la reconnaissance des acquis pour l'obtention d'un DEC. Enfin, 2 sur 12 participants ont fait valoir uniquement leur formation universitaire (Tableau 4.2).

De plus, tous les participants et participantes, sans aucune exception, possèdent une formation en rapport avec les domaines de formation et leur secteur d'enseignement. L'objectif d'établir une distinction, en matière de formation, entre les personnes issues du milieu de la formation professionnelle, soit 7 sur 12 participants, avec une identité de métier, et les personnes issues des autres milieux, plutôt universitaires, 5 des 12 participants, ou d'immigration, 3 participants sur 12, est de comparer et d'observer les dynamiques et les enjeux identitaires propres à ces groupes

dans le cadre de leur transition vers l'enseignement en rapport notamment avec la formation universitaire en enseignement et leur parcours de reprise des études. Enfin, nous avons observé également qu'il y a une surreprésentation des femmes dans des secteurs considérés comme féminins, notamment 4 participantes sur 12 dans les secteurs des services, soit administration, commerce et informatique; 3 des 12 participants dans la santé et 1 sur 12 participants dans les soins esthétiques (voir Figure 4.2 ci-après).

Figure 4.2 Formation par secteur



4.1.3 L'expérience du métier et de l'enseignement

L'expérience du métier correspond à l'exercice dans le domaine de la formation initiale, ou d'une formation associée, et représente l'expertise à enseigner. Elle représente le nombre d'années passé à la pratique du métier. C'est également cette expérience de métier qui est recherchée par les responsables des centres de formation professionnelle lors des recrutements aux postes d'enseignants. Aussi, l'expérience d'enseignement correspond aux nombres d'années passées à enseigner le métier au sein des centres de formation au moment des entretiens. À l'exception de deux enseignantes, qui ont déjà formellement enseigné, toutes les autres personnes participantes n'ont pas eu d'expérience d'enseignement avant celle qui fait l'objet de notre étude.

Comme nous pouvons le lire, dans le Tableau 4.3, l'expérience du métier est notable. Parmi les 12 participantes et participants, 3 d'entre eux ont plus de 21 ans d'expérience, 6 ont entre 11 et 15 ans, alors que une participante a entre 16 et 19 ans, 1 des 12 participants possède

exactement 16 ans et 1 des 12 possède 7 ans d'expérience de métier. Nous rappelons que les deux candidates qui n'ont pas rempli leur fiche sociodémographique sont situées approximativement à partir de leur entretien.

Tableau 4.3 Expérience du métier et de l'enseignement

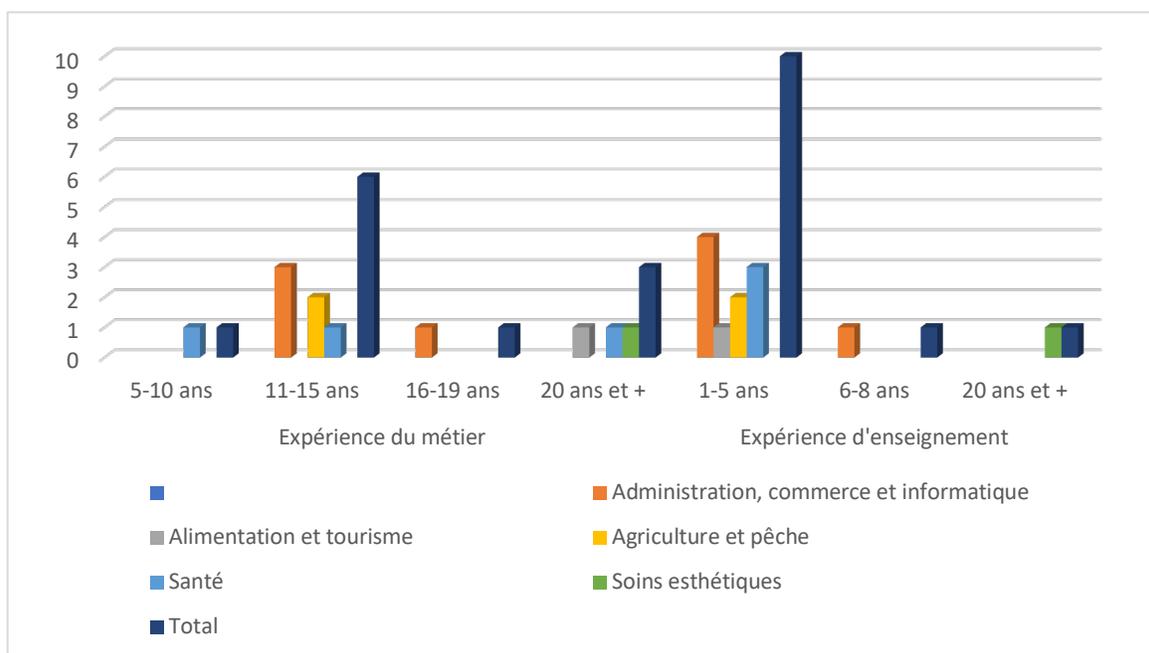
Secteur d'activité	Expérience du métier				Expérience d'enseignement		
	5-10 ans	11-15 ans	16-19 ans	20 ans et +	1-5 ans	6-8 ans	20 ans et +
Administration, commerce et informatique		3	1		4	1	
Alimentation et tourisme				1	1		
Agriculture et pêche		2			2		
Santé	1	1		1	3		
Soins esthétiques				1			1
Total	1	6	1	3	10	1	1

La majorité des personnes participantes, soit 7 participants sur 12, ont travaillé dans le secteur au moins 11 ans, 3 ont dépassé le seuil de 20 ans d'expérience de travail et une participante a travaillé au moins 5 ans dans son métier. Il existe un seul cas où la détermination du nombre d'années d'expérience du métier n'était pas possible même approximativement, ce qui explique le total de 11 au lieu de 12 dans la rubrique Expérience du métier (Tableau 4.3). Par ailleurs, nous observons déjà que l'expérience dans le métier est souvent bien établie avant de faire le saut vers l'enseignement. Toutefois, le fait d'enseigner ne les a pas empêchés de continuer à travailler dans leur milieu. D'ailleurs, plusieurs de ces nouveaux enseignants ont déclaré continuer à exercer le métier, au moins partiellement, au moment des entretiens.

La représentation visuelle des informations du tableau se retrouve dans la Figure 4.3 ci-dessous. Elle montre la concentration de l'expérience du métier, dans la tranche 11-15 ans, et celle de l'enseignement dans la tranche 1-5 ans dans les différents secteurs. Contrairement au nombre d'années d'expérience en enseignement, la grande majorité des personnes participantes n'ont pas dépassé cinq années d'expérience. Il est à noter qu'une d'entre elles possède plus de 6 ans d'expérience en enseignement et une autre a déclaré avoir enseigné 20 ans en faisant des

remplacements depuis sa première année d'exercice dans le métier, ce qui explique cette longue durée (Tableau 4.3). À l'exception de la dernière participante, le portrait des participantes et participants répond justement à l'un des critères d'inclusion constituant notre échantillon, en l'occurrence, des enseignants et enseignantes en début de carrière en enseignement.

Figure 4.3 Expérience du métier et de l'enseignement



4.1.4 La description des personnes participantes

Cette partie comprend une description très brève et individuelle des 12 personnes participantes en vue de les situer et de les comprendre. Aussi, à partir de ce résumé, chacune d'elle sera désignée par la lettre « P », pour participant, suivie d'un chiffre correspondant à la chronologie de la réalisation des entretiens résumée dans le Tableau 4.4 de synthèse des informations sociodémographiques, qui est présenté à la fin de ce chapitre.

La première participante (P1) est une enseignante, à temps plein, en assistance technique en pharmacie (ATP) depuis deux ans et demi dans une école privée. Elle a obtenu son DEP comme assistante technique en pharmacie. Ensuite, elle a exercé son métier pendant 27 ans. Elle a suivi cinq sessions du programme de baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle dans une université québécoise.

La deuxième participante (P2) est une enseignante, chargée de cours, en assistance technique en pharmacie (ATP) depuis une année dans une école privée. Avant d'opter pour un DEP en ATP, la participante a suivi d'autres formations notamment un DEC. Elle a exercé son métier pendant sept ans. Elle a suivi une année de cours à l'université dans le cadre de son baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle dans une université à Montréal.

La troisième participante (P3) est une enseignante, chargée de cours, en coiffure dans un centre de formation professionnelle depuis 21 ans. Elle a suivi et obtenu un DEP en coiffure. Elle a également exercé son métier, simultanément à l'enseignement, pendant également 21 ans et continue de l'exercer. Elle suit depuis dix ans le baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle à Montréal, à raison d'un cours par année.

Le quatrième participant (P4) est un enseignant, contractuel, en aménagement paysager, depuis trois ans dans un centre de services scolaire. À la suite du processus de la reconnaissance des acquis (RAC), il a obtenu un DEC en aménagement paysager et en éducation spécialisée équivalant à ses diplômes professionnels obtenus en Europe. Il a exercé son métier pendant 12 ans en Europe, puis au Québec. Il a réussi 30 crédits du programme du baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle dans une université québécoise.

La cinquième participante (P5) est une enseignante, contractuelle, en fleuristerie, depuis deux ans dans un centre de services scolaire. Elle a d'abord suivi une maîtrise et a travaillé quelque temps dans le domaine en Europe. Ensuite, elle a décidé d'immigrer au Québec et de changer de carrière professionnelle. Elle a exercé son métier pendant 12 ans. Elle suit un baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle dans une université québécoise depuis deux ans.

Le sixième participant (P6) est un enseignant, contractuel, en soutien informatique, dans un centre de services scolaire depuis sept ans. Il a suivi un DEC en informatique. Il a exercé son métier pendant 15 ans en entreprise. Il a réussi 115 crédits du programme de baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle dans une université québécoise.

Le septième participant (P7) est un enseignant, chargé de cours, en cuisine, dans un centre de services scolaire depuis une année. Il a exercé son métier pendant 20 ans et continue de travailler

occasionnellement dans le secteur. Toutefois, il suit un certificat en éducation dans une université québécoise de son propre chef.

La huitième participante (P8) est une enseignante, à contrat, en soutien informatique dans le un centre de services scolaire depuis deux ans. Elle a exercé son métier depuis 12 ans, en Europe, et a obtenu un master en informatique. Elle ne suit pas le baccalauréat d'enseignement pour le moment et n'a pas fait reconnaître ses acquis professionnels par la RAC non plus.

La neuvième participante (P9) est une enseignante, à contrat, en lancement d'entreprise dans un centre de services scolaire depuis environ une année et cumule une expérience d'enseignement au privé d'au moins quatre ans. Elle a travaillé comme comptable depuis quelques années. Toutefois, nous n'avons aucune information concernant le nombre exact d'années d'expérience de métier. Elle suit également le baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle dans une université francophone.

La dixième participante (P10) est une enseignante, à contrat, en secrétariat dans un centre de services scolaire depuis deux ans et demi. Elle a exercé comme adjointe administrative pendant 13 ans, mais n'ayant aucun DEP, ni DEC. Elle a été recrutée sur la base de l'expérience professionnelle et son baccalauréat en administration. Elle suit un baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle dans une université depuis 2019.

La onzième participante (P11) est une enseignante, chargée de cours, en infirmerie auxiliaire dans le centre de services scolaire depuis deux ans. Elle a exercé comme infirmière auxiliaire pendant 12 ans après avoir obtenu son DEP en infirmerie auxiliaire. Elle ne suit pas encore le baccalauréat d'enseignement au moment de l'entretien.

La douzième participante (P12) est une enseignante, contractuelle, en secrétariat dans un centre de services scolaire depuis une année et demie. Elle a exercé comme adjointe administrative pendant 16 ans. Pendant cette période, elle a suivi un processus de reconnaissance des acquis pour un DEP. Elle a suivi le baccalauréat d'enseignement à la formation professionnelle dans une université québécoise avant même qu'elle ne commence l'enseignement.

En somme, la lecture des fiches sociodémographiques a permis de brosser un portrait des personnes participantes révélateur de plusieurs caractéristiques, à savoir que ce groupe est composé d'une

majorité de femmes, soit 9 des 12 participants, d'âge mûr, à savoir la trentaine ou la quarantaine et dont l'activité est concentrée dans les secteurs des services comme dans celui de l'administration, commerce et informatique, celui de la santé et celui de l'esthétique. Toutes les personnes participantes possèdent également une expérience de métier établie, allant de 7 à 27 ans. Cette particularité, qui ressort de ce groupe, nous indique déjà que la place de la construction identitaire de métier des participantes et participants est bien prépondérante.

4.1.5 La synthèse des informations sociodémographiques

Vous trouverez la synthèse des informations sociodémographiques dans Tableau 4.4 ci-dessous. Ce tableau englobe l'identification des personnes participantes, la formation initiale, l'expérience de travail de métier et en enseignement et le statut d'emploi leur correspondant.

Tableau 4.4 Synthèse des informations sociodémographiques

Participant	Sexe		Groupe d'âge	Formation initiale	Expérience de travail		
	F	H			Métier	Enseignement	Statut d'emploi
1	*		40-49	DEP ATP	27 ans	2,5 ans	Contractuelle
2	*		30 et -	DEP ATP	7 ans	1 an	Chargée de cours
3	*		40-49	DEP COIFFURE	21 ans	21 ans	Chargée de cours
4		*	40-49	DEC Aménagement paysager	12 ans	3 ans	Contractuel
5	*		31-39	DEP Fleuristerie	12 ans	2 ans	Contractuelle
6		*	40-49	DEC -Micro-informatique	15 ans	7 ans	Contractuel
7		*	40-49	DEP Cuisine	20 ans	1 an	Chargé de cours
8	*		31-39	Sans DEP, DEC	12 ans	2 ans	Contractuelle
9	*		40-49	AEC Comptabilité	-	5 ans	Chargée de cours
10	*		50 et +	Sans DEP, DEC	13 ans	2,5 ans	Contractuelle
11	*		31-39	DEP Infirmière auxiliaire	12 ans	2 ans	Chargée de cours
12	*		31-39	DEP Secrétariat	16 ans	1,6 an	Contractuelle

4.2 Les résultats des entretiens

Pour rappel, l'objectif de notre recherche est de comprendre les avenues choisies par les nouveaux enseignants et enseignantes en formation professionnelle en vue de négocier leur transition du métier à l'enseignement. Pour ce faire, nous avons élaboré trois sous-questions de recherche qui correspondent aux trois temps d'expérience mentionnés ci-dessus et qui concourent à atteindre notre objectif de recherche. Ainsi, en ce qui concerne l'expérience du métier, nous souhaitons répondre à la question des représentations que se font les enseignants débutants des acquis professionnels résultant de l'expérience du métier. Quant à l'expérience de l'enseignement, nous souhaitons recueillir la perception des personnes participantes des tâches et responsabilités relatives à l'enseignement et pour ce qui de l'expérience d'enseignement, nous aimerons savoir comment l'intégration à la formation universitaire a-t-elle servi d'appui à l'exercice de l'enseignement et à la transition du métier. Enfin, cette deuxième section comprend la description des résultats des lectures individuelles des transcriptions qui sera appuyée par des extraits repris tels quels à partir des transcriptions mêmes et qui suivra les trois temps expliqués ci-haut.

4.2.1 Le temps de l'expérience de métier

Cette première partie décrit à la fois le parcours de formation initiale des participants et participantes, dans ce cas, de formation professionnelle postsecondaire en AEC, en DEP ou en DEC, et leur expérience de travail dans l'exercice du métier pour lequel ils sont formés. L'objectif étant de décrire le micromonde des métiers à travers ses valeurs, ses normes et les rapports sociaux le structurant. L'analyse de cette partie nous permet de répondre à la première question de recherche se rapportant à la perception des participants de leur expérience de métier. La description de cette partie comprend la description des motifs du choix de la formation, la perception de la formation, la description des relations de travail et les profils d'enseignants qui s'en dégagent.

En ce qui concerne les motifs invoqués pour le choix de la formation, 5 des 12 participants ont déclaré avoir choisi une formation professionnelle pour des raisons économiques ou liées au travail ou sous recommandation de la famille ou des amis, soit pour des motifs extrinsèques à la formation (Tableau 4.5). D'autres participants, soit 4 participants sur 12, ont choisi leur formation en raison de leur goût pour le métier ou pour son aspect pratique, concret, manuel et court, soit pour des motifs intrinsèques à la formation. De plus, cet aspect concret est connoté positivement comme

l'indiquent les passages dans le Tableau 4.5. Par ailleurs, 3 des 12 personnes participantes ont déclaré avoir des motifs à la fois intrinsèques, poussés par leur goût pour le métier, et extrinsèques, encouragés par leur milieu immédiat, soit la famille et les amis. Le Tableau 4.5, ci-après, illustre quelques exemples de propos tenus par les participantes et participants.

Tableau 4.5 Motifs du choix de formation initiale

Motifs extrinsèques	Extrait
Emploi payant	Je suis allée chercher un peu comme les DEP qui étaient payants dans le temps, qui éventuellement, ça allait rapporter de l'argent. (P11)
Recommandation de la famille	Quand j'ai fait mon AEC en bureautique comptabilité c'est parce que mes parents sous les recommandations de membres de ma famille m'avaient dit qu'il fallait que j'aie dans un domaine scolaire qui allait m'assurer une sécurité d'emploi avec des avantages sociaux. (P9)
Motifs intrinsèques	Extrait
Court	Là, je voyais que c'était un cours qui était plus court qui était plutôt pratique. Donc, je pouvais mettre vraiment en application ce que j'apprenais. (P1)
Pratique	
Manuel	J'ai envie d'un métier qui était beaucoup plus pratique. J'avais envie de travailler de mes mains, beaucoup. (P5)
Concret	
créatif	Il n'y a rien qui m'a poussé directement à ça, mais juste aller vers ça parce que je pense qu'il y a le côté créatif en même temps côté plus concret aussi. (P7)
Pour le métier en soi	Je pense que c'est un rêve d'enfant en fait, à la base d'être fleuriste. (P5)
Contacts sociaux	J'adore les personnes âgées comme c'est vraiment une passion (...) Puis je me suis dit, OK, un DEP en ATP, c'est un contact avec les personnes âgées. (P2)

Il ressort de cela également qu'au cours de la formation précédente, notamment au secondaire, 8 des 12 personnes participantes ont mentionné avoir eu des difficultés à suivre leur secondaire ou

n'ont pas d'intérêt à étudier en raison de la démotivation ou de la perte de sens dans ce qu'ils faisaient comme l'indiquent ces passages :

Moi, j'ai eu beaucoup de difficultés à faire mon secondaire (...) J'étais complètement démotivée par le cadre dans lequel j'étais moulée au secondaire, c'était très difficile. (P1)

En fait, je ne voyais pas l'intérêt de faire des études, je ne voyais pas dans quoi je pouvais travailler... si je faisais des études par exemple de niveau plus élevé là. Pour moi, il y avait aucun rapport, aucun sens par rapport à ça. (P4)

Il convient de mentionner que 4 des 12 personnes participantes ont suivi des études universitaires avant de revenir à un DEP, à un DEC ou à une reconnaissance des acquis en la matière en raison d'une réorientation de carrière professionnelle due à une opportunité de travail disponible ou à la suite d'une immigration vers le Québec. Nous rappelons que la distinction entre les différents profils de formation sert à observer leur propre dynamique identitaire, ou les moyens humains ou matériels, mis à profit pour la transition vers l'enseignement comme expliqué plus haut. D'ailleurs, deux participantes parmi les quatre ont mentionné explicitement la facilité qu'elles ont eue à suivre la formation professionnelle ou à intégrer le milieu de travail, et ce, grâce à leurs acquis issus de leur formation universitaire préalable, voir les extraits ci-dessous.

Ce qui est chouette, c'est que j'ai réussi à me servir de mon bagage d'études parce que j'avais quand même fait de longues études en commerce, donc finalement ça m'a bien servi. Ben déjà ça m'a donné, ça m'a ouvert une porte d'un point de vue aspect du service à la clientèle et puis après j'ai été cherché l'aspect technique et pratique du métier. J'ai réussi à allier les deux. (P5)

J'ai appris sur le tas comme on pourrait dire [le métier de secrétaire], mais j'avais quand même des notions en administration des affaires, bien sûr, fait que, c'est sûr, ça m'a beaucoup aidée en termes de gestion, de comprendre même certains logiciels aussi qu'à l'époque, ça commençait : Excel, PowerPoint, Word, tout ça, donc c'était déjà dans ma formation. (P10)

Ainsi, les résultats par rapport au choix de la formation initiale, qui a permis l'exercice du métier, montrent qu'une majorité des participants, soit 7 participants sur 12, ont recherché des formations perçues comme pratiques, manuelles et courtes. Toutefois, un autre niveau d'analyse montre que la plupart, à savoir 8 des 12 participants et participantes, rapportent avoir rencontré des difficultés scolaires précédant la formation initiale ou ont eu un rapport problématique avec l'école. Ces difficultés ont trouvé leur expression dans une perception dichotomique de la formation entre la

théorie et la pratique mettant en cause l'aspect dit théorique de la formation, considéré comme difficile, par opposition à l'aspect dit pratique, considéré comme accessible et positif.

Aussi, une formation pratique est associée à un investissement plus court en formation et à une possibilité plus grande de réussite, donc d'accès rapide au marché du travail. Il convient de préciser que cette perception dichotomique entre théorie et pratique n'explique pas toujours le choix de formation de 4 des 12 personnes participantes qui ont opté pour une formation et un métier dits manuels ou tangibles. En fait, elles ont déclaré avoir déjà eu une formation universitaire et ne pas avoir de difficultés particulières à suivre une autre formation. Enfin, parmi les douze personnes participantes, cinq d'entre elles ont mis en avant la dimension socioéconomique à l'origine de leur choix de formation. Ils ont exprimé, plus précisément, le besoin de trouver un travail, de trouver une formation qualifiante qui leur permettrait d'avoir une sécurité d'emploi.

Pour ce qui est de l'exercice du métier, tous les personnes participantes, soit les 12, ont décrit un climat de travail positif de leurs milieux respectifs en ce qui a trait, d'abord, aux relations avec les collègues. Ces collègues de travail ont été décrits comme accueillants, caractérisés par l'entraide et un esprit de famille (Tableau 4.6). Ensuite, parmi les participantes et participants, 4 des 12 participants déclarent avoir été encadrés et supervisés dans leurs tâches par leur responsable en vue d'acquérir davantage d'autonomie. Les milieux de travail respectifs sont décrits, par les participants, comme des milieux qui favorisent la formation continue où 4 participants sur 12 ont d'ailleurs déclaré avoir suivi une formation au sein de l'entreprise ou même à l'étranger. Enfin, tous ont connu une évolution de carrière assortie de responsabilités, car ouverts, soit à la formation continue, soit à l'évolution de carrière comme le mentionnent les extraits dans le tableau 4.6 ci-dessous :

Tableau 4.6 Rapport avec les collègues

Rapport avec les collègues	Extrait
Entente Entraide	Moi, j'avais 18 ans quand j'ai commencé, fait que on avait toutes 18, 19 ans, puis on s'entendait super bien, puis on se voyait beaucoup à l'extérieur aussi du travail, on s'entraidait beaucoup. (P3)

<p>Partage</p> <p>Coopération</p>	<p>Je suis tombée sur des collègues extraordinaires qui avaient vraiment à cœur, qui ont toujours, elles sont toujours fleuristes, qui ont vraiment la passion du métier extrême et qui le partage très bien. (P5)</p> <p>Au niveau des collègues, il y avait une belle atmosphère de coopération. Quand j'aidais quelqu'un, je savais qu'un jour, si j'avais besoin d'aide, je pouvais compter sur lui et il y avait cette, vraiment cette camaraderie qui existait. (P6)</p>
Encadrement et suivi	Extrait
<p>Validation</p> <p>Autonomie</p>	<p>En général, les actions qu'on fait sont validées par le pharmacien. (P2)</p> <p>Si le patron, il remarque bon que ça va quand même bien, puis que, alors à un moment donné, Ben il va nous laisser aller un peu plus, nous rendre un peu plus autonome dans ça, avec le temps bien sûr, puis avec l'évaluation aussi, qui quand même régulière, pour vérifier qu'on a bien compris toutes les tâches. (P10)</p> <p>Si jamais on avait un problème, bien on allait se référer directement à l'infirmière. (P11)</p>
Formation continue	Extrait
<p>À l'étranger ou au sein de l'entreprise</p>	<p>Mon employeur m'a payée une formation aux États-Unis pour que j'aie à suivre, pour que j'aie à un certificat (...) C'est universitaire donc euh, il prône l'éducation, donc eux, ils y acceptent. (P1)</p> <p>Nous, on a des compagnies de coloration ou des compagnies de produits, eux autres ont des représentants, puis ils vont offrir des cours. Fais que des fois, c'est la propriétaire du salon où je travaillais avant (...) Je suis allée à Londres plusieurs fois pour faire des formations, ça c'est à mes frais. (P3)</p> <p>Il y a des formations, ce qu'on appelle « Active Shadowing » [observation active], « Passive Shadowing » [observation passive], qui se fait au début puis pendant un an, vous êtes toujours en mode apprentissage. (P6)</p>

En dernier lieu, seuls 4 participants sur 12 ont mentionné explicitement leur rapport avec la hiérarchie dont 2 des 12 participants disent avoir eu un rapport positif avec celle-ci et 2 participants sur 12 avoir eu un rapport négatif avec leur hiérarchie. Voici un extrait de chaque situation.

On a tellement faite des choses qu'on faisait pas avant avec ma boss, ma patronne, mon mentor, qui est ma meilleure amie aujourd'hui, elle avait une vision là (...) Il y a pas de limites, puis moi ben j'embarquais là-dedans, elle était tout le temps prête à me prendre. (P1)

Ils [les chefs] détruisent, ils détruisaient beaucoup de gens, t'sais, ils cassaient des caractères ou des trucs du genre, mais se servaient de certaines personnes comme souffre-douleur pour donner le ton en cuisine. (P7)

Toutefois, nous avons relevé que deux participants décrivent leur milieu de travail comme étant un milieu de tensions, de pressions et de stress élevé, en l'occurrence, celui de la comptabilité et de la cuisine. Même s'ils sont restés de longues années dans le métier, il n'en demeure pas moins que les conditions dans lesquelles ils ont évolué étaient difficiles. D'ailleurs, nous avons relevé qu'une perception négative du métier s'est dégagée de cette expérience pour les deux participants mentionnés ci-dessus, mais aussi pour trois autres participants et participantes en rapport, cette fois-ci, avec la dévalorisation du secteur de la formation professionnelle d'une manière générale. En voici quelques extraits (Tableau 4.7).

Tableau 4.7 Climat de travail

Climat de travail	Extrait
Stressant	Beaucoup de comptables que je connais dans mon entourage sont des gens qui n'ont plus de vie, donc ils font du 60, 70 h par semaine, puis ils vont être payés 35 \$ maximum 40 \$. (P9)
Dur	Ouais, est-ce que c'est « rough »? Oui. Est-ce que c'est vieux jeu un peu, sexiste, raciste? Je pense qu'il y a un peu de tout, mais en même temps, ça va changer beaucoup. (P7)
Perception du métier	Extrait
Peu valorisé	J'ai commencé à vérifier les DEP à ce moment-là, parce que oui, c'est quelque chose qui nous parle au secondaire ou dans les différents milieux

Limité	<p>académiques, mais faut se l'avouer franchement, c'est pas le domaine qui est mis le plus de l'avant, qui est le plus valorisé comme option scolaire. (P2)</p> <p>On peut pas dire que l'enseignement professionnel à date d'aujourd'hui dans la société est très valorisé (...) Les gens qui ont de la difficulté à école, « hop » on les pousse en formation professionnelle, mais autrement bein, parce qu'au contraire, non, non, c'est surtout les grandes études, hein, le Cégep, l'université c'est bien bien important. (P4)</p> <p>Il y a beaucoup de formation, mais les formations, c'est souvent axé pour les infirmières. Mais les infirmières auxiliaires, nous, on n'en a pas, nous il faut aller chercher nos formations. C'est ce que je trouvais plate, beaucoup. On est limité beaucoup dans nos tâches, on n'a pas, je ne vois pas la possibilité d'évoluer. (P11)</p>
--------	--

Par ailleurs, hormis une personne qui ne s'est pas exprimée sur sa perception du métier, six parmi les personnes participantes ont partagé une perception positive du métier, car elles ont connu une carrière épanouissante, source de confiance en soi, d'enrichissement, voire de fierté comme le montrent ces quelques extraits.

À l'hôpital, c'est complètement différent, c'est multitâche. On fait plein de choses, tu peux faire que la base ou tu peux t'épanouir, tu peux décider de faire plus, tu peux...euh, t'sais moi, j'étais rendue cheffe, j'étais la cheftaine à la fin. (P1)

Donc ce que j'ai aimé de l'expérience, c'est le fait que ça développait ma confiance en moi. (P6)

Vous voyez là les expériences de travail, c'est devenu une force pour moi parce que j(e me sens assurée, je me sens compétente dans ce que j'ai été, que pour moi ça devient comme je transmets des connaissances, je transmets un vécu, je transmets. C'est, ça qui est riche dans le fond. (P10)

Ben, je suis fière de mon parcours (rire) oui je suis très fière de tout ce que j'ai pu réaliser et, comme je disais, d'avoir contribué en fait à l'évolution des choses même si ce n'est qu'une partie d'une entreprise. (P8)

En conclusion, ce qui ressort de significatif de la description factuelle de l'expérience du métier est que, même si le parcours a mené chaque personne participante à choisir l'enseignement, la trajectoire de chacun est diversifiée quant au choix de métier, d'expérience de formation et de

travail. En effet, le choix du métier et donc de la formation était impulsé par la famille en inspirant des orientations professionnelles déjà établies dans la famille par les milieux scolaires ou par le besoin économique de se trouver un travail.

Pour ce qui est de l'expérience de travail, la majorité des participantes et participants affirment avoir vécu une expérience formatrice, encadrante, voir stimulante, exception faite pour les métiers de la comptabilité et de la cuisine, qui sont caractérisés par des moments de pression constante inhérents à la condition même de l'exercice de ces métiers comme l'ont exprimé les concernés. En fait, l'analyse du récit sur leur expérience du travail montre qu'ils ont vécu une expérience structurante. Globalement, l'organisation de travail et des tâches est rythmée par l'encadrement, le suivi et la formation où les rapports entre collègues et responsables dénotent une collaboration presque organique. La reconnaissance du travail accompli par la hiérarchie, l'accompagnement, le sentiment de fierté et d'appartenance à la profession ressortent également d'une façon claire. D'une manière générale, l'esprit de famille et le sentiment d'appartenance corporatiste sont manifestes.

4.2.2 Le temps de l'expérience d'enseignement

Dans cette partie, nous avons invité les personnes participantes à partager les motifs de bifurcation vers l'enseignement ainsi que leur perception de l'expérience en enseignement. Ainsi, ils ont d'abord partagé l'expérience de l'accueil de la direction et des collègues du centre de formation professionnelle. Ensuite, ils se sont exprimés sur les tâches de travail; comme celles de la préparation de cours; de la gestion de classe dont le portrait des élèves, la gestion des ressources et des comportements problématiques ainsi que l'encadrement des nouveaux enseignants confié par l'employeur selon certains participants. Puis, nous aborderons la référence des participants à l'apport de l'expérience du métier dans l'exécution de leurs tâches. Enfin, nous aborderons certains thèmes qui ont émergé de nos entretiens et sur lesquels se sont exprimés les participants et participantes à savoir l'enseignement en ligne, l'enseignement dans l'urgence, ou la culture d'entreprise, l'amélioration pédagogique et conciliation travail, étude, famille.

Pour ce qui est des motifs de bifurcation vers l'enseignement, lorsque nous avons posé la question aux participants et participantes sur les raisons de leur changement de carrière pour l'enseignement, ils nous ont livré des réponses variées que nous avons regroupées en trois catégories : les motifs relatifs à un désir d'enseigner, les motifs d'influence familiale ou provenant des amis et les motifs

issus d'un désir de développement professionnel ou de changement de carrière. Certains participants peuvent se retrouver dans deux groupes de réponses.

Concernant les motifs relatifs à un désir d'enseigner, 6 personnes participantes sur 12 ont déclaré avoir choisi l'enseignement parce qu'elles avaient soit un désir de former la relève, 2 participants sur 6, ou de partager des acquis d'expérience à l'occasion des suivis de stage dans leur milieu de travail, 2 des 6 participants, ou encore le désir d'enseigner sans référence précise, soit 2 des 6 participants. Le Tableau 4.7 illustre un extrait de chaque type de réponse. Il est convenu de rappeler qu'une participante (P12), qui a déjà commencé la formation en enseignement avant même qu'elle ne commence à enseigner, n'est pas considérée dans le processus de bifurcation qui supposerait une part d'imprévisibilité telle que cette notion a été définie et retenue au premier chapitre.

Tableau 4.8 Motifs de changement vers l'enseignement

Motifs	Extrait
Désir de former la relève	Tandis que le métier d'enseignement, je pense, que ce qui m'attirait beaucoup, c'est de redonner en fait à la nouvelle génération d'ATP, de les voir évoluer puis d'être cette accompagnatrice-là dans le fond. (P2)
Partage des acquis d'expérience (encadrement des stagiaires)	Je me suis rendu compte que, quand on accueillait des stagiaires à la boutique là, moi, j'adorais partager et puis leur expliquer, puis leur donner des trucs. (P5)
Désir d'enseigner	Le fait de partir, d'avoir quitté l'entreprise qui m'a fait grandir pendant douze ans, je me suis dit, c'est une nouvelle, t'as une nouvelle chance, c'est tu reprends tout à zéro peut-être faire ce que tu as toujours voulu faire : enseigner. (P8)

Quant aux motifs d'influence familiale ou provenant des amis, nous retrouvons 4 participants sur 12, dont 2 ont mentionné la présence d'enseignants dans la famille qui exercent un ascendant sur eux ou la suggestion d'un membre de la famille à tenter l'enseignement :

Moi, je viens d'une famille où mon père est enseignant, ma mère est enseignante et mon frère est enseignant (rire), alors l'enseignement, il est dans le sang un peu. (P6)

J'ai pas choisi l'enseignement comme j'ai pas choisi la coiffure non plus. En fait, ma mère travaillait à l'école [de coiffure] (...) C'était la secrétaire à l'école, fait qu'à un moment donné, il y avait un prof qui était pas là, y avait besoin d'un remplaçant, fais que ma mère m'a appelée. (P3)

Puis, les deux autres participants ont avancé des motifs en lien avec des amis, qui ont mis en valeur leurs habiletés à exercer la profession comme celle d'expliquer, de partager des connaissances ou le sens de communication ou encore le fait d'être patient.

Elle (amie) me dit pourquoi tu deviens pas enseignante. Je te vois là-dedans, tu serais bonne, tu sais répondre aux questions, puis tu sais, tu dis pas des conneries... Donc elle m'a donné le goût. (P12)

En fait, c'est un ami qui travaille en formation professionnelle, puis il m'a dit : mais pourquoi tu fais pas ça? Parce que bon, il connaît mon bagage, il sait comment je suis, et cetera. Puis, j'ai une certaine bah c'est ça, j'ai une certaine facilité pour échanger, pour parler, pour expliquer aussi parce que c'est ça, je suis relativement patient, je suis une personne qui est très patiente. (P4)

Enfin, 4 personnes participantes sur 12 déclarent avoir eu le désir de changer les conditions de travail pour en trouver de meilleures, de plus stimulantes ou le désir d'évoluer professionnellement dans une nouvelle carrière notamment pour fuir la routine ou la stagnation comme après avoir fait le tour du jardin. Parmi elles, deux d'entre elles ont déjà mentionné d'autres motifs (influence familiale et suivi de stage) et se retrouvent dans les rubriques précédentes. Nous contentons de vous présenter deux extraits sont comme suit :

Parce que je me sentais comme un peu pas blasée, parce que j'aimais vraiment ça [adjointe administrative], mais on dirait qu'un moment donné, je me sentais comme limitée. Un moment donné, je me sentais comme un peu limitée dans mon épanouissement professionnel. (P10)

Je pense qu'au niveau de ma carrière, j'étais rendue au maximum de ce que je pouvais apporter. Je me sentais avec les années, je me sentais de moins en moins valorisée. (P11)

À la suite de ces réponses concernant les motifs de changement de carrière professionnelle, les personnes participantes ont été invitées à partager leur expérience en enseignement depuis l'accueil jusqu'à la prise en charge complète de leur enseignement. Ainsi, l'accueil dans le milieu de l'enseignement est analysé, dans le cadre de notre recherche, du côté de la direction ou des conseillers pédagogiques, et du côté des enseignants déjà présents au début de leur recrutement. En ce qui concerne l'accueil de la direction, leurs avis sont partagés. Parmi les 12 participants,

7 d'entre eux ont utilisé les qualificatifs notamment « pitchés », « poche », « zéro », « seuls », voire en état de « survie » pour désigner l'absence de l'accueil. En fait, ils décrivent une situation de désarroi alors qu'ils auraient dû bénéficier de l'accueil dont ils avaient besoin comme le montrent les extraits ci-dessous :

Tableau 4.9 Accueil de la direction

Qualificatifs	Extrait
« poche », « croche », « désorganisé »	(Rire) réellement poche (...) C'est que je me suis rendu compte que finalement, il n'y avait rien de fait que toute marchait un peu tout croche. (P1)
« zéro », « survie », « désespoir »	Pour l'accueil de la direction, il y en a eu zéro (rire, soupir). J'ai eu une rencontre avec la directrice pédagogique de l'époque, puis j'ai appris deux jours après qu'elle avait donné sa démission. Il fallait que je continue à faire mes deux semaines à la pharmacie, donc c'est sûr que ça a été on dirait, j'étais dans l'adrénaline de la survie, du désespoir. (P2)
« pitché », « cheveu sur la soupe »	Au début, j'ai quand même été « pitchée » dans la grosse machine de l'enseignement. Euh, je suis arrivée vraiment comme un cheveu sur la soupe. (P5)
« seule », « pichée »	J'ai commencé en pleine pandémie donc, la réalité a été, j'étais seule (rire), complètement seule chez moi. J'étais « pitchée », j'étais la laissée, j'étais comme ça, on m'a jumelée à une enseignante qui a été présente dans les deux premières semaines. Ensuite, les courriels lorsque j'ai des questions, les réponses se faisaient très rares. (P12)

Enfin, deux participants parmi les sept nuancent leur réponse pour expliquer que malgré le fait qu'ils soient « pitchés », ils affirment avoir été accompagnés par la direction.

Au niveau de la direction, le directeur adjoint a été d'un très bon accompagnement, toujours disponible, répondre à mes questions, etc., mais il est pas là pour m'aider à faire le cours, non plus, puis à l'époque, il y avait comme pas de conseillère pédagogique quand j'ai commencé, elle était pas là. (P5)

J'ai eu de l'aide quand même de la conseillère pédagogique quand même, beaucoup parce que j'ai demandé de l'aide aussi (...) puis j'avais des questions. (P4)

Par ailleurs, 5 participants sur 12 ont déclaré avoir eu une expérience positive quant à leur accueil par la direction. Ils parlent d'accompagnement, de disponibilité, de soutien et se considèrent chanceux d'avoir bénéficié de cet accueil comme le montrent ces quelques extraits :

J'ai tout de suite aussi été accueillie par un conseiller pédagogique qui m'a accompagnée et je dis heureusement qu'il était là, ce conseiller pédagogique, parce que c'est lui qui m'a presque tenue la main durant, on va dire, les deux premiers mois.(P8)

[l'accueil] de la direction très bien dans le sens où le directeur adjoint à l'époque, parce qu'on a changé de direction là, il y a de ça deux mois, mais l'ancienne direction adjointe était géniale, l'accueil s'est très bien fait, elle répondait à toutes mes questions.(P9)

Ben ça s'est bien passé, vraiment, j'étais bien accueillie, on m'a fait de la place, on m'a montré ben l'organisation scolaire aussi, comment ça s'organise. C'est sûr qu'on m'a bien « coachée », si on peut appeler ça comme ça, là on m'a bien accompagnée.(P10)

En ce qui a trait aux collègues, 7 des 12 personnes participantes ont mentionné d'abord de l'entraide et de la collaboration avec l'équipe pédagogique et en particulier entre les nouveaux enseignants à l'initiative parfois d'un conseiller pédagogique ou de la direction. Cette entraide est vécue comme un soulagement, car ils partagent le même vécu et les mêmes besoins notamment en ce qui concerne le besoin de matériel pédagogique et en matière d'orientation comme le soulignent ces quelques extraits du Tableau 4.10.

Tableau 4.10 Accueil des enseignants

Présence de l'accueil	Extrait
Aide et générosité	<p>Ouais, les collègues m'ont beaucoup, beaucoup aidée (...) Ouais, tout le monde, les collègues de travail sont très très généreux pour nous aider.(P3)</p> <p>Je suis dans une équipe pédagogique extraordinaire qui m'ont vraiment aidée beaucoup, beaucoup. Donc c'est vraiment l'équipe enseignante qui m'a aidée.Ils m'ont montré comment faire un plan de cours, ils m'ont montré comment structurer une</p>

Support	<p>séance, après la matière, la gestion de classe aussi.(P5)</p> <p>Ils étaient super contents parce qu'ils étaient complètement débordés, ils étaient plus capables, fait que (rire) d'abord quelqu'un c'était bien, puis ils m'ont montré tranquillement comment ils faisaient leurs choses et tout.(P7)</p> <p>Si c'était pas ces deux femmes extraordinaires là [nouvelles enseignantes], euh, je serais peut-être pas juste en épuisement professionnel, mais il y aurait peut-être un plus gros questionnement dans tout ça parce qu'elles ont pu me fournir du support.(P2)</p>
Absence de l'accueil	Extrait
Sans équipe	<p>Pour la plupart, on est à taux horaire, donc des trucs en équipe, il y en n'a pas. Les rares enseignants qui sont à contrat, on va avoir des heures d'avancement personnel à faire, mais en équipe, on en fait pas tant dans le sens où on va travailler chacun de notre côté sur des petites choses.(P9)</p> <p>Au départ on était trois, puis ça a vite viré tout seul en l'espace d'un mois et demi. Donc j'étais tout seul pour la préparation, donc celle-là par contre j'y ai pas pensé, ouais, je me suis quand même posé des questions si je faisais bien de continuer ou pas là.(P4)</p> <p>Sans mentor</p> <p>Mon mentor qu'ils m'ont assigné, elle avait comme trop de choses. Elle était là les deux premières semaines pour m'aider un petit peu, puis elle répondait plus à mes courriels par après, fait que je me suis débrouillée. Le mode d'emploi 101, débrouillardise 101 a embarqué donc (rire), mais j'ai trouvé ça très, très dur en réalité.(P12)</p>

Ensuite, les cinq participants restants ont relevé plusieurs manquements comme la désorganisation, le manque, voire l'absence de collaboration. Ils étaient obligés de se débrouiller pour trouver ou préparer le matériel et pour planifier leurs cours. Enfin, ils ont mentionné des départs d'enseignants pour maladie, des démissions de collègues sans mention d'un quelconque remplacement.

Toujours dans le contexte de travail, en ce qui concerne les tâches de travail, la préparation de cours est une tâche qui a été une source de stress de 6 des 9 personnes participantes qui ont mentionné cette tâche. En effet, ils ont qualifié les débuts de cours de « cacophonie », de « dur ». Trois participants seulement affirment avoir obtenu des plans de cours « pré-montés » qui leur ont été remis et d'un matériel disponible pour donner leur cours comme le montre le Tableau 4.11 ci-après.

Tableau 4.11 Tâche de préparation de cours

Absence de préparation	Extrait
<p>« cacophonie »</p> <p>« travail de souvenir », « transposition »</p> <p>« dur »</p>	<p>Tout seul, nouveau, donc, imaginez (...) Je devais fouiller partout enfin, bon, bref c'était, c'était un peu la cacophonie, on va dire la première année.(P4)</p> <p>J'ai puisé un peu, j'ai été cherchée mes cours d'il y a 12 ans, mes notes, de voir un peu, d'essayer, de me dire, OK, quand j'étais élève, comment c'était donc là ok, j'ai vraiment essayé de faire un travail de souvenir, de ce que moi j'avais vécu en tant qu'élève et de le transposer.(P5)</p> <p>[La préparation de cours] C'était, c'était, c'était dur (...) Pour mon cours, je planifiais comme OK, qu'est-ce que je vais faire? Je vais prendre les présences et tout. Là où j'ai eu des soucis (rire), c'est que j'ai pour 4 h de matière à donner et là j'ai fini ce que j'avais prévu en 3 h 00 (rire). Alors, ça c'était les défis au début.(P6)</p>
Préparation soutenue	Extrait
<p>Cours « pré-montés », « standardisé »</p> <p>« support de cours », « planification »</p>	<p>L'avantage c'est que les cours sont souvent pré-montés, les recettes sont toutes standardisées puis jour par jour, c'est assez détaillé en fait, sur quoi on doit aller, mais après ça il y a des trucs, des informations que t'as pas fait que là, ça vient de ton cheminement professionnel.(P7)</p> <p>Je prépare vraiment mes cours, j'ai un fil conducteur en fait, j'ai eu vraiment un support de cours on aurait dit une planification qui m'a dit ce que je vais faire, je vais voir tel point en temps de minutes, puis je vais faire ça, puis je vais faire ça, il me faut vraiment une ligne directrice pour me sentir à l'aise.(P8)</p>

L'analyse de cette partie montre que la majorité des personnes participantes a connu un accueil insuffisant, voire une absence d'accueil de la part de la direction et des collègues. Ainsi, les débuts étaient durs et très éprouvants émotionnellement pour bon nombre des nouveaux enseignants en l'absence de soutien et en particulier en l'absence de formation pédagogique ou didactique. Même si certains d'entre eux ont nuancé leurs propos en mentionnant l'aide de quelques enseignants, les collègues qui les ont aidés se trouvent être, dans bien des cas, de nouveaux enseignants qui ont été mis en contact parfois par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques. L'écart entre le moment de recrutement du collègue et celle de nos participants est souvent de quelques jours.

Par ailleurs, la rencontre entre les tout nouveaux enseignants, qui ont connu les mêmes difficultés, avec les personnes participantes, a paradoxalement permis la mise en mots et la mise en commun des problèmes rencontrés, mais aussi des ressources disponibles. Cela a soulagé bon nombre de participants, comme ils l'ont exprimé. D'autres participants ont fait appel à l'expérience du métier ou à leur formation initiale pour trouver des ressources leur permettant de préparer leurs cours comme un ancien plan de cours du programme de DEP ou pour des ressources en informatique. Enfin, un mouvement de rotation du personnel pédagogique ou d'enseignants, qui démissionnent de leur poste, a réduit la disponibilité des ressources humaines censées être à la disposition de nouveaux enseignants à l'accueil et de la direction même. Des départs de conseillers pédagogiques, d'enseignants ont caractérisé les débuts de quelques-uns des participants.

La gestion de classe est une tâche qui est largement ressortie dans le discours de tous les participants comme étant difficile et exige de relever beaucoup de défis. Nous présenterons, d'abord, le portrait du public scolaire. Ensuite, nous montrerons le rapport qu'entretiennent les participantes et participants avec leurs élèves, puis les ressources matérielles et humaines mises à leur disposition au moment de l'entretien. Enfin, nous montrerons leur vécu relatif à leur gestion de classe et à la gestion des comportements de leurs élèves.

Ainsi, pour ce qui est de la composition du public scolaire, la moitié des participants a décrit des classes d'une composition hétérogène en matière d'âge, de genre, d'origine sociale et de motivation à la formation. Ils ont également mentionné les difficultés de gestion afférentes, notamment en matière de motivation et d'investissement dans la formation de certains élèves ainsi que dans leur accompagnement. Quelques propos sont illustrés dans le Tableau 4.12 ci-dessous.

Tableau 4.12 Portrait des élèves

Composition de la classe	Extrait
Troubles d'apprentissage Difficultés d'adaptation Davantage de femmes que d'hommes Niveau d'études disparate	On a beaucoup de nouveaux arrivants, on a des gens qui sont sur l'aide sociale qui sont en réintégration du marché du travail ou qui se font imposer de retourner sur le marché de l'emploi par le gouvernement, ensuite de ça, on a des gens qui sortent de la rue (...) On a des gens pour qui le domaine scolaire, il colle pas avec le milieu scolaire soit parce que asperger, soit parce que TDAH, soit parce que trouble d'impulsivité, soit trouble de personnalité borderline (...) On part d'étudiants qui ont entre 16, 17 ans jusqu'à 60, 65... C'est un 60, 70 % de femmes, puis le reste des hommes... On parle de gens qui ont entre un équivalent dans le secondaire 3 jusqu'à des gens qui ont un doctorat, mais dans d'autres pays.(P9)
Étudiants étrangers	C'est une école publique parce qu'il y a beaucoup de gens qui viennent chercher leur crédit pour la résidence permanente (...) Bon après ça il y a de la motivation, pas de motivation, ça dépend c'est qui, puis là il y a vraiment tous les âges en fait entre-temps, entre 20 ans, mettons puis jusqu'à 50 ans, 55 ans des fois même (...) Bonc ça, c'est une gestion particulière à faire aussi, sans froisser les gens.(P7)

Quant au rapport que les personnes participantes ont entretenu avec leurs élèves, la moitié d'entre elles ont déclaré avoir eu des difficultés à gérer l'indiscipline des élèves, la confrontation de certains d'entre eux et la remise en cause de leur compétence. Elles ont également mentionné l'absence d'expérience et le manque de confiance en soi comme facteurs qui les défavoriseraient face à cette situation. Néanmoins, quatre participants ont exprimé une attitude de confiance, d'assurance et ont mis en valeur l'importance d'entretenir le respect et un lien positif avec les élèves. Voici les extraits illustrant ce constat.

Tableau 4.13 Rapport aux élèves

Rapport négatif	Extrait
------------------------	----------------

Confrontation	Ben la gestion de certaines personnalités d'élèves aussi qui sont très confrontantes. Ils savaient aussi que je commençais l'enseignement.(P5)
Remise en cause	J'ai trouvé difficile que certains élèves aient accès à Internet puis que pendant que moi je donne des informations, que je donne mon cours, on aille chercher d'autres informations sur Internet. C'est monsieur Google qui connaît tout et qui sait tout là (rire). C'est difficile quand tu donnes des informations, puis qu'on te dit non, ce n'est pas vrai.(P11)
Discipline	C'est plus ça moi que je trouve difficile. C'est de la discipline, c'est d'être obligé de dire à des adultes, il faudrait que tu te retrousses les manches, que tu te responsabilises puis que tu fasses en sorte d'être prêt à 9 h du matin devant ton écran d'ordinateur.(P9)
Rapport positif	Extrait
Liens de confiance	Au début quand j'enseigne avec un nouveau groupe, une question que je pose : qui est gêné dans la classe? Je vais vous faire parler et je veux vous sortir de votre zone de confort et parce que vous êtes deux ans avec moi ou avec d'autres enseignants. Et l'idée, c'est que vous êtes dans un environnement sécuritaire « safe environnement ».(P6)
Respect	Au niveau disciplinaire, gestion de classe et tout, moi ça passe beaucoup par le respect, faut que tu sois à l'heure, sinon bien des fois ça arrive, que tu rentres pas dans la classe.(P7)
Liens professionnels transposés	Je m'étais mis dans la tête, allez Flora ,voyez-les [les élèves] comme des clients et puis, formez-les (rire), s'ils ont des questions bah si t'as la réponse, si t'as pas la réponse ben tu leur diras je vais chercher et puis on verra ensemble, on apprendra ensemble donc voilà.(P8)

Parmi les douze participants, trois d'entre eux ont nuancé leurs propos et ont montré une évolution dans leur rapport avec leurs élèves, qui malgré les premiers écueils, ils ont réussi à établir une relation positive avec eux.

La tâche de gestion de classe a constitué un défi de taille pour la majorité des personnes participantes. Même si certaines ont pu obtenir du matériel de cours ou ont réussi à établir un lien positif avec leurs élèves, la plupart d'entre elles ont été exposées à des classes difficiles dont les besoins sont multiples hétérogènes, qui nécessitent une connaissance préalable pour non seulement mieux gérer la classe, mais pour préparer les cours en fonction des besoins identifiés de leurs élèves. En fait, elles se trouvaient dans des conditions de travail sans préparation, sans encadrement, car leur recrutement a lieu souvent à quelques jours d'intervalle entre l'entretien d'embauche et le premier cours donné. Ainsi, l'absence de temps, de soutien et de la connaissance nécessaire du public scolaire, les personnes participantes ont connu une expérience éprouvante, minant la confiance en soi et leur sentiment de compétence. La référence à l'expérience du métier, comme au service à la clientèle, a constitué une des ressources principales auxquelles elles ont fait appel certaines d'elles.

Pour ce qui est de la gestion des ressources matérielles et humaines, les participants ont partagé diverses réponses. À ce propos, 4 participants sur 12 ont trouvé les programmes de formation en inadéquation, dépassés et même en contradiction avec la réalité du métier. Ils affirment avoir ainsi apporté des modifications en vue de les mettre à jour ou les rapprocher de la réalité de l'exercice du métier. Les quatre autres estiment avoir eu des ressources matérielles qui les ont aidés à tenir leurs séances de cours comme les notes de cours, des livres scolaires ou avoir bénéficié des plateformes Moodle ou Zoom pour récupérer du matériel ou pour communiquer avec les élèves. De plus, trois participants ont fait référence à la disponibilité de ressources humaines dans la gestion de leur classe comme le technicien de soutien aux étudiants ou le directeur pour le suivi de l'assiduité des élèves. Voici quelques extraits illustrant ces situations.

Tableau 4. 14 Ressources matérielles et humaines

Ressources matérielles	Extrait
Programme désuet	<p>Plus personne qui utilise ces machines-là, là c'est (rire). Mais moi, j'ai fait sauter du cours, j'élimine certaines parties, je ramène d'autres technologies dedans, puis d'autres techniques, mais c'est ça.(P7)</p> <p>La matière qu'on doit enseigner n'est pas du tout en adéquation avec la réalité du marché, et quand nous, on est arrivé pour enseigner notre matière, on</p>

Inadéquation avec la réalité, manque de réalisme	regarde le livre, le manuel scolaire, qui est un manuel en ligne, puis on dit, mais ça, c'est pas vrai, ça dans la vie, ça se fait pas comme ça.(P9)
Partage de matériel	Il y a des gens qui vont me donner, partager du matériel, me dire comment oui, pis encore maintenant.(P3)
Plateforme Moodle	On a une base de données qui existe, qui s'appelle Moodle. J'étais familier avec Moodle, donc une base de données où on met l'information et on le partage avec nos élèves. Alors ça m'a permis aussi d'aller voir qu'est-ce que mes collègues font pour les modules.(P6)
Ressources humaines	Extrait
Technicien de soutien aux élèves	Quand je vois qu'il y a des étudiants qui ont de la difficulté, j'essaie de les mettre en relation avec le technicien (...) Le technicien de soutien aux élèves en fait c'est comme un psychologue qui suit les élèves en difficulté du moins les élèves qui ont des besoins particuliers.(P8)
Le directeur	Il faut qu'on suive vraiment nos présences régulièrement puis quand on voit que l'élève, il est absent trois cours on lève le « flag ». Il faut dire à notre directeur de suivre les élèves, qu'il appelle.(P12)

Enfin, une seule participante avait mentionné l'absence totale de ressources tant matérielles qu'humaines : « C'est moi qui a trouvé, moi-même, un programme 5341 qui existait au ministère en faisant une recherche sur Google parce que je savais même pas quoi enseigner ».(P1). Nous avons pensé opportun de mentionner cette participante séparément de l'ensemble des autres participantes et participants qui ont obtenu au moins quelques ressources.

Il ressort de l'analyse de cette partie que les ressources humaines sont limitées au regard des besoins exprimés par nos participants et participantes. Ainsi, seulement trois d'entre elles ont mentionné explicitement l'apport d'intervenants dans la gestion de besoins d'élèves en difficulté. Par ailleurs, les ressources matérielles, notamment le programme de formation, les livres ou les ateliers, mises à leur disposition, semblent non seulement limitées, mais nécessitent des mises à jour, voire des modifications importantes.

En référence à l'exercice du métier, certains participants, comme ceux qui enseignent en démarrage d'entreprise ou en aménagement paysager, ont montré la nécessité de modifier le programme de formation de façon à répondre aux besoins de l'exercice du métier dans la réalité ou de revoir le livre scolaire ou l'outillage requis à la formation des élèves au métier. Bien qu'un programme de formation est une référence établie, basée sur des savoirs formels, les savoirs pratiques issus de l'exercice d'un métier ont servi à plusieurs de nos participants dans le cadre de leur enseignement.

À cet égard, tous les participantes et participants ont accordé une place capitale à l'apport de l'expérience du métier dans l'accomplissement des tâches d'enseignement. À la question « Dans quelle mesure l'expérience du métier vous a-t-elle préparé(e) à l'enseigner? », tous ont affirmé l'importance d'avoir cette expérience et même de continuer à exercer le métier. Ils estiment que cette expérience leur permet de rester « pertinent », « crédible », d'avoir de « l'assurance ». Certains estiment qu'il leur est plus profitable d'exercer ou de continuer à exercer le métier, et ce, pour mettre à jour les connaissances par la formation dans le métier et en gardant un pied dans le milieu. Cet apport se décline en deux parties : l'apport relatif à l'expérience de travail et à la formation initiale postsecondaire ou autre formation. Voici quelques propos tenus par nos participants au sujet de l'apport du métier Tableau 4.15.

Tableau 4.15 Apport du métier

Expérience de travail	Extrait
Pertinence	Ça nous permet vraiment de rester à jour aussi et ne pas perdre sa pertinence en tant que professeur, parce que je pense quand on devient professeur, puis qu'on arrête complètement de pratiquer notre métier, c'est facile de perdre sa pertinence parce que le métier continue d'évoluer. (P2)
Crédibilité	Puis si t'as pas fait beaucoup de cuisine mais t'as fait beaucoup d'enseignement, un moment donné, je pense que tu manques de crédibilité aussi, puis ouais c'est ça... Il faut le juste milieu en fait, entre avoir une expérience professionnelle, puis enseigner, montrer et tout.(P7)
Assurance	J'avais déjà fait de la formation, je formais déjà des clients à distance... Mais le fait d'avoir travaillé

Mise à jour	<p>avant, ça m'a donné une assurance qui comme si j'avais des contacts avec des clients.(P8)</p> <p>Donc c'est sûr qu'en étant sur le terrain, ben ça me permet de me tenir au fait de ce qui se passe, les matériaux, etc. les contraintes maintenant aussi parce que bon les contraintes, des fois évoluent, changent donc en étant sur le terrain (...) Fait qu'on est capable aussi d'alimenter par beaucoup d'exemples concrets au niveau des élèves donc et puis donner des trucs aux élèves... des choses qui pourraient pas apprendre autrement dans les livres.(P4)</p>
Formation	Extrait
Formation continue dans le métier	Je pense que si tu veux continuer d'être bon dans ton métier, ben il faut que tu continues à te former puis à t'améliorer, puis à apprendre de nouvelles choses, donc j'ai fait des démarches pour prendre des cours [en coiffure] prochainement.(P3)
Bagage en formation	Et puis le côté éducateur, bein moi, il m'a avantagé beaucoup comparativement à certains profs, moi que je vois autrement à côté, c'est parce que le côté relationnel, l'encadrement, j'ai beaucoup plus de facilité. (P4)

Il est important de mentionner que même si les participantes et participants sont engagés dans l'enseignement, leur identification au métier est non seulement présente, mais revendiquée. Les qualifications décrivant cet apport, bien qu'elles soient présentées comme des qualités, sont vécues comme des ressources permettant d'asseoir une expertise ou un référentiel professionnel de métier, et ce, en situation de besoin de nouveaux repères, c'est-à-dire de repères en enseignement. En fait, nous sommes face à un partage d'un vécu singulier et d'une expérience située plus qu'un enseignement d'un programme de formation même si les deux sont complémentaires.

Les réponses obtenues montrent essentiellement une mise en mots, une sorte de métaréflexion sur l'apport de l'expérience du métier, ce qui est rendu possible grâce à la question posée. En réalité, le recours à l'expérience du métier d'une manière implicite est pratiquement systématique comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, depuis l'accueil jusqu'à la prise en charge de cours et à l'implication pédagogique.

Nous terminons la présentation des résultats en exposant quelques thèmes émergents dans cette recherche, en l'occurrence, l'enseignement en ligne, l'enseignement dans l'urgence, la culture de centre de formation, l'amélioration pédagogique et la conciliation travail famille. L'enseignement en ligne est mentionné par quatre participants. Cet enseignement est assuré en ligne à la suite du confinement en raison de la COVID-19. Il est perçu et vécu comme un ralentisseur de leur intégration, avec l'absence de l'accueil et une forte numérisation. Ainsi, le remplacement des repères classiques comme le tableau et le crayon par un écran et un clavier est vécu comme déstabilisant et ne favorisant pas l'interaction, ni avec les élèves, ni avec les collègues. Quelques extraits illustrent cette situation dans le Tableau 4.16 ci-après.

Tableau 4.16 Enseignement en ligne

Accueil et enseignement	Extrait
Sans accueil	Moi, j'ai enseigné en ligne, donc je n'enseigne pas de l'école. Fait que l'accueil des autres enseignants : zéro dans le sens où on ne se connaît pas, on t'sais on ne se parle pas, on se croise à des rencontres en ligne des meetings avec la direction c'est tout. (P9)
Intégration ralentie	Donc c'est sûr, qu'en plus de commencer à enseigner avec un écran ou qu'on n'a pas de tableau ou qu'on n'a pas (...) C'est sûr que ça, ça était des facteurs qui ont certainement nui ou ralenti le processus de l'intégration dans ce nouveau métier-là qui est difficile.(P2)

Parmi les 12 personnes participantes, 5 d'entre elles ont mentionné avoir commencé leur enseignement dans l'urgence et le recrutement s'est fait pour répondre à des besoins urgents. Par conséquent, elles ont vécu beaucoup de stress, de panique, car elles ont commencé sans préparation préalable des cours, sans matériel pédagogique, sans contact avec personne, et ce, à quelques jours d'intervalle entre l'entretien et l'enseignement proprement dit. En voici les extraits dans le Tableau 4.17.

Tableau 4.17 Recrutement dans l'urgence

Qualificatif	Extrait
Sans matière et seul	Donc c'est sûr que je me sentais extrêmement seule, surtout que j'ai été engagée le vendredi, le mercredi, je donnais mon premier cours et j'avais aucune matière. Rien.(P2)
Perte de contrôle	J'ai eu à enseigner un module. Heu... je capotais là, la première fois, j'étais comme : j'avais deux jours pour me préparer, puis c'est un module d'analyse du cheveu.(P3)
Immédiateté	Après je crois une ou deux entrevues, je me souviens plus, on m'a dit OK! Tu commences (rire) lundi quasiment.(P6) Ils m'ont dit oui le vendredi, le lundi je devais enseigner.(P8)
Sans cours	C'est qu'on m'a engagée, je commençais, quand j'ai eu l'appel, tu l'as, c'était le mercredi, tu viens chercher tes livres jeudi, tu commences lundi à enseigner. Je n'ai jamais enseigné, puis le cours n'est pas monté parce que vous voulez que je fasse quoi.(P12)

Enfin, cinq participants parmi les douze se sont exprimés sur une gestion administrative vécue comme un fardeau administratif entravant la communication. Aussi, une participante a mentionné une modalité de recrutement du centre favorisant les anciens enseignants plutôt que les plus jeunes. Voici quelques extraits dans le tableau 4.18.

Tableau 4.18 Culture administrative

Désignation	Extrait
Paperasse, langage	Il y a beaucoup de règles, il y a beaucoup de paperasses, donc c'est ça. Ça peut être un peu déroutant. Et puis tout le langage, je pense le langage aussi là administratif qu'au début là, moi, j'étais un peu perdue (rire), j'étais toujours en train de poser plein de questions. (P10)

Référence pour les nouveaux	<p>profés après moi qui sont rentrés, ils les mettaient en communication avec moi.(P9)</p> <p>Les nouveaux collègues embauchés sont venus, mais évidemment ben j'étais leur référence parce que j'étais, moi, le dernier arrivé, j'étais moi le dernier jeté là (...), mais je veux plus faire ça parce que je veux que ça soit égal pour tout le monde... parce que c'est pas ma tâche. C'est plus le conseiller ou la conseillère pédagogique de faire l'encadrement.(P4)</p>
Soutien des nouveaux	<p>La seule personne qui m'a soutenue c'est Naomie. Naomie qui est l'autre enseignante ATP. On est arrivé à deux jours de différence. Elle, elle est dans le même bateau que moi depuis ce temps-là, puis on rame ensemble (rire).(P1)</p>
Formation de nouveaux	<p>Et je dis à chaque enseignant, des fois, j'ai eu à former de nouveaux enseignants, et je dis, vous êtes autonomes, c'est votre autonomie professionnelle, ça fait partie de votre autonomie de comment vous voulez présenter le contenu.(P6)</p>
Amélioration pédagogique	Extrait
Modification du programme	<p>En fait, j'ai été cogné à la porte de mon patron, mon ancien patron, puis je lui ai dit, ça ne fonctionne pas, la matière ne fonctionne pas. Puis comme on était déjà, on était encore en mode, c'est un nouveau programme, puis on est à la phase 1 de l'implantation du nouveau programme et qu'il y avait une ouverture de la part du patron, bien on a pu rapidement retravailler le programme donc. Il a monté une petite équipe d'enseignants qui avaient une réalité de l'expérience sur le terrain, puis on a vraiment refait le programme avec des notions qui étaient à jour et ensuite de ça avec notre expérience personnelle sur le terrain.(P9)</p>
Création de matériel	<p>Là je fais des capsules sur les troubles anxieux, après, c'est l'autiste, je fais des capsules sur l'autisme. Là, en ce moment, c'est déficit d'attention et le trouble de comportement, donc là je fais, je vais faire une capsule là-dessus, donc là je vais expliquer un petit peu les bases, puis comment en</p>

	enseignement, comment on peut adapter nos cours, comment on peut adapter notre gestion de classe par rapport à ce genre de personnes là. (P4)
--	---

Enfin, parmi les thèmes émergents, 3 des 12 personnes participantes ont mentionné la nécessité de concilier la famille avec le travail auquel s'ajoute la gestion des études. L'un des deux participants a déclaré être un proche aidant et les deux autres ayant de jeunes enfants. En fait, la recherche de l'équilibre entre les exigences professionnelles et de formation avec les responsabilités familiales n'est pas facile pour les trois participants. En voici trois extraits.

Le fait qu'on enseigne à temps plein, dépendamment, un ou deux cours, moi c'était les week-ends... mais là ça veut dire que mes week-ends sont foutus, mes jours de la semaine sont foutus parce que je travaille donc la vie familiale en a pris un coup.(P6)

Ça me fendait le cœur de pas être avec mes enfants parce que j'ai deux enfants, fait que d'être obligée de partir de 8 h le matin à 4 h 30 le soir, le samedi et le dimanche, car c'est le seul moment que je peux passer avec eux (enfants). Je trouvais ça dur.(P12)

J'en fais à TÉLUQ. C'est plus facile pour moi aussi avec (...) t'sais là j'ai des enfants, de jeunes enfants t'sais.(P3)

En guise de conclusion de la deuxième section relative au temps de l'expérience de l'enseignement, nous avons constaté que tous les participants ont rencontré beaucoup d'écueils et sont traversés par des moments aussi éprouvants que déstabilisants les mettant parfois en doute de poursuivre l'enseignement. Bien que la profession de l'enseignement soit choisie, tous ont désiré et voulu essentiellement changer pour de meilleures conditions de travail et de carrière. Or, depuis leur recrutement jusqu'au moment de leur entretien, ils n'ont pas tous eu l'accueil les introduisant aux personnes-ressources et à la culture de travail de l'institution qu'est le centre de formation professionnelle. Ils n'ont pas tous bénéficié de ressources matérielles et humaines pour faire face à la préparation de cours, à la gestion de classe ou à l'enseignement en ligne pourtant recrutés dans l'urgence, donc sans préparation. Plusieurs d'entre eux ont été laissés à eux-mêmes.

Il convient d'ajouter que même les personnes participantes qui ont bénéficié plus ou moins de ressources comme les plans de cours, un accompagnement de conseillers pédagogiques, ont dû assumer leur enseignement «sur le tas» et sans formation universitaire en pédagogie pourtant

requis. La moitié des participantes et participants avait assumé bien plus que l'enseignement, à savoir l'encadrement et la formation d'enseignants nouvellement recrutés, ce qui relève davantage des responsabilités des conseillers et directeurs pédagogiques ou encore d'enseignantes et d'enseignants expérimentés.

Par ailleurs, face aux questionnements et aux remises en cause, ils ont fait preuve de créativité, de débrouillardise, mais aussi d'initiative pour résoudre les problèmes qu'ils ont rencontrés et soutenir leurs nouveaux collègues. Enfin, l'épreuve du passage à l'enseignement a présenté des défis à plus d'un égard et a favorisé la mise en œuvre de toutes les ressources dont disposaient les participants, notamment issues de leur expérience de travail et de leur formation initiale.

4.2.3 Le temps de l'expérience de formation en enseignement

Cette partie traite de l'expérience de la formation en enseignement, pour l'obtention du baccalauréat en enseignement professionnel requis depuis 2003 (MEQ, 2001), et de toute autre formation contribuant à la formation pédagogique de nos participants. La plupart des personnes participantes en sont globalement à leurs débuts de formation au baccalauréat d'enseignement. Seulement deux d'entre elles sont bien avancées dans leur cursus au moment des entretiens. Il convient de rappeler d'emblée que 11 des 12 des personnes participantes ont enseigné sur le tas avant de s'être engagées dans la formation. Aussi, 3 participants sur 12 ne se sont pas encore engagés dans la formation au moment de nos entretiens. Enfin, une seule enseignante a commencé à étudier au baccalauréat d'enseignement avant de commencer à enseigner. Cela nous a aidé à mettre en contexte les besoins et les attentes de nos participants.

Hormis 3 des 12 participants, qui n'ont pas entrepris le baccalauréat au moment où nous avons conduit les entretiens, 5 participants sur 9 déclarent avoir vécu une expérience de formation négative. Ils déclarent ne pas avoir trouvé les outils pratiques qui les aideraient à préparer leurs cours ou à gérer la classe par exemple. Ils ont trouvé l'enseignement plutôt théorique, voire décalé de la réalité comme l'expliquent les extraits du tableau 4.20 ci-dessous. Aussi, près de la moitié des participants engagés dans la formation, soit 4 des 9 participants, ont vécu une expérience positive et enrichissante et estiment que la formation leur a permis de penser différemment et de comprendre davantage le métier d'enseignement. Ils ont exprimé leur satisfaction également quant

à l'impact des cours suivis sur l'exercice quotidien de l'enseignement comme le montrent ces extraits :

Tableau 4.20 Baccalauréat d'enseignement

Expérience négative	Extrait
Concepts théoriques	Je vois présentement du bac en enseignement, c'est beaucoup de concepts théoriques et très peu de ben, voici des trucs, voici concrètement, qu'est-ce que tu peux faire. On est beaucoup dans : on nomme des concepts théoriques.(P9)
Besoin non comblé	Je trouve que c'est du pelletage de nuages là. Moi, je le fais parce que j'ai pas le choix là, mais le cours que j'ai pris que c'était supposé d'être comment apprendre à monter un cours, non, ça répondait pas.(P3)
Stressant et sans aide	Un sentiment, écoute de stress tellement énorme là, pas de sens. C'est comme si on me ramenait au secondaire (...) Je peux dire que je suis à l'université depuis 1, 2, 3, 4, 5e session, un cours par session, parce que sinon j'y arriverai pas. Je peux dire qu'aujourd'hui, tout ce que j'ai vu à l'université, il y a absolument rien qui me sert.(P1)
Expérience positive	Extrait
Compréhension de l'enseignement	Puis l'université, les notions que j'ai apprises là depuis que je suis à l'université, je vois, je comprends le spectre de l'enseignement là, je le vois d'un autre œil. Et donc tranquillement, j'arrive à enlever mon déguisement de fleuriste pour être celui d'enseignante. Et puis j'aimais ça, même si ça m'a beaucoup décontenancée.(P5)
Des liens avec la pratique	Plus j'assiste aux cours universitaires, plus je me rends compte que c'est super important, ça, ça vient faire des liens tout de suite. Je suis capable de faire des applications tout de suite dans mes cours dès le lendemain. Dès le lendemain, j'ai une autre énergie avec mes élèves.(P10)

Bonnes bases	C'est sûr qu'on nous donne quand même de bonnes bases, surtout en ce moment dans le cours où je suis en ce moment, on me donne vraiment de très très très bonnes bases, des éléments indispensables. Je pense pour enseigner. Donc je suis très satisfait. Par contre, les prochains cours qui vont suivre, je suis pas sûr que j'en vois l'intérêt.(P4)
--------------	--

Il convient de mentionner que trois participants ont déclaré avoir suivi une formation courte en pédagogie adressée aux nouveaux enseignants et assurée par une équipe d'enseignants des centres de formation, dans le cadre de l'insertion professionnelle en enseignement (IPE). Cette formation permet d'introduire ces nouveaux enseignants à la pédagogie par la préparation des plans de cours, par exemple, en attendant de commencer le baccalauréat en enseignement.

Tableau 4.21 Autres formations

Désignation	Extrait
Insertion professionnelle à l'enseignement (IPE)	<p>Je suis une formation qui s'appelle l'IPE pour pouvoir patienter à l'inscription au bacc. C'est l'insertion professionnelle à l'enseignement (...) Ça, je trouvais ça top (rire), mais voilà ils essaient de nous tenir avec de petites formations.(P8)</p> <p>Quand j'ai commencé l'enseignement, vraiment pour les SASI, pour les infirmières auxiliaires, on m'a jumelée tout de suite avec une enseignante pour la formation d'IPE, de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.(P11)</p> <p>Oui, parce qu'il y a une formation d'insertion des nouveaux enseignants (IPE), qui commence d'abord, à taux horaires évidemment, avant même qu'ils ne commencent le baccalauréat. Ils suivent à raison de deux fois par mois une formation dans laquelle ils vont leur montrer justement comment préparer un plan de cours, par exemple.(P12)</p>

En somme, dans cette dernière partie de l'analyse consacrée au baccalauréat d'enseignement, les participants ont exprimé des besoins que le début de formation n'arrive pas à combler. En partant de leurs critères de choix de leur formation initiale postsecondaire pour la plupart ou même de leur

préférence pour un métier concret et manuel, les participants ont évalué la formation en enseignement sur des critères basés sur les aspects pratique, concret et manuel de la formation par opposition à l'aspect théorique, tels qu'ils ont été traités au début de ce chapitre. Nous retrouvons ainsi la même perception dichotomique entre la théorie et la pratique, structurant l'argumentaire de l'évaluation, positive ou négative, du baccalauréat en enseignement.

4.3 La synthèse des résultats

Pour conclure le chapitre de la présentation des résultats, nous pouvons dire que les personnes participantes à l'étude ont dû relever plusieurs défis quant à leur intégration dans l'enseignement. Issues de divers secteurs d'activité comme administration, commerce et informatique; agriculture et pêche; alimentation et tourisme; santé et soins esthétiques, elles possèdent une longue expérience de travail dans leur domaine respectif qu'elles désirent transmettre aux jeunes générations en choisissant l'enseignement. Elles sont également motivées par la recherche d'un nouvel horizon et de meilleures conditions de travail. En optant pour l'enseignement, les personnes participantes étaient loin d'imaginer les obstacles à surmonter malgré leur expertise de métier et ont réalisé les écarts, entre le monde du métier et celui de l'enseignement, qui en ont fait douter plus d'un de son choix pour l'enseignement. En effet, le contraste du vécu est marqué entre les deux mondes.

En fait, le monde des métiers est caractérisé par l'encadrement, la formation continue, les suivis serrés, la validation du travail fourni, de l'entraide au sein d'une organisation de travail organique. Quant au monde de l'enseignement, l'intégration dans les milieux est vécue pour la plupart, depuis l'accueil jusqu'à la prise en charge effective de l'enseignement, dans la désorganisation, le manque criant de soutien de la direction et des collègues enseignants ou le manque voire l'absence de ressources. le tout assorti d'une obligation de formation. Traversés par le doute et l'incertitude vis-à-vis de leur propre choix, les participants ont recouru certes aux ressources disponibles fournies par les milieux de l'insertion, mais ont fait appel davantage aux moyens matériels et symboliques issus des acquis du métier, qui par ailleurs ont supplanté les programmes de formation en enseignement.

L'analyse du récit de transition vers l'enseignement de ces experts de contenu permet de dégager essentiellement deux profils d'enseignant, l'un représentant les enseignants tournés davantage vers l'enseignement, et l'autre représentant la voie de l'enseignement qui va de pair avec la pratique du

métier, voire toujours tournée vers le métier. Dans le premier profil, qui constitue la tendance principale, soit 8 des 12 personnes participantes, nous pouvons regrouper celles qui sont tournées vers l'enseignement, c'est-à-dire vers la consolidation du savoir enseigner, l'intégration des tâches et responsabilités associées à la profession d'un enseignant. Plusieurs extraits montrent que la perception du monde du métier laisse progressivement la place à une perception de l'enseignement, à une appropriation de la culture des milieux d'enseignement, qui se fait progressivement. Aussi, entre l'expérience de l'enseignement et celle du métier s'établit un continuum expérientiel qui rend possible la construction d'une identité enseignante par le truchement de l'identité de métier. En voici quelques extraits :

Le travail d'équipe est quand même plus important dans le métier d'adjointe administrative, alors que, je dirais que l'enseignant est quand même plus autonome, donc on est quand même assez autonome dans notre façon de pratiquer. (P10)

On avait un cours sur les méthodes d'évaluation et tout ça, c'est extraordinaire. C'est court et ça ouvre les yeux sur d'autres façons de penser (P6).

Avec l'école, je me suis découverte, je me suis épanouie, fais que moi, on me donne des projets là, apporter des projets. Je viens aux réunions pédagogiques, je veux être présente aux réunions pédagogiques. Je veux m'investir dans les réunions, je veux m'investir à l'école, je veux m'investir dans mes programmes, j'ai des buts, j'ai des activités, je développe des activités avec mes élèves, c'est incroyable.(P11)

Je sais pas comment l'expliquer, mais pour que l'élève soit réceptif, pour que le l'apprenant saisisse les notions que je lui donne, je peux pas être fleuriste parce que j'ai pas les méthodologies d'un enseignant. Maintenant, j'ai compris qu'avec des méthodes d'enseignant, je peux (faire) apprendre le métier de fleuriste.(P5)

Cela étant dit, la référence au métier reste présente et constitue une ressource pour tous ces enseignants, en particulier les enseignants ayant une longue expérience de métier. Aussi, la formation à l'enseignement représente un défi en raison, en particulier, du potentiel de difficultés dans les études qu'ont connues certains d'entre eux à la formation initiale au secondaire professionnel. La conciliation travail, famille, étude en est également une raison qui ne facilite pas le passage du métier à l'enseignement. Enfin, comme c'est une situation de transition, il est prudent de considérer la fragilité des choix en raison des problèmes persistants que vivaient encore les personnes participantes au moment de l'entretien. Ces quelques extraits illustrent la situation d'oscillation entre les deux mondes.

Donc je pense qu'il faut que l'enseignant, qu'il ait au moins travaillé un an ou 2 dans le métier, pas besoin peut-être d'avoir 15 ans de métier, mais au moins une ou 2 années d'expérience. Je pense que c'est impossible d'enseigner juste avec son bac en enseignement et son DEP. (P5)

Je peux tout de suite faire des applications de ce que j'ai appris la veille, la veille au soir-là donc non là-dessus là, c'est sûr que moi j'aime ça, aller à l'école aussi (rire), en fait ça l'aide ça, mais ça veut dire que j'ai déjà, je peux déjà être prédisposé à aimer l'école, fait que c'est sûr que pour moi, j'aime ça apprendre fait que voilà (P10).

Dans le deuxième profil, plutôt minoritaire, soit 4 participants sur 12, nous avons regroupé les participants qui sont tournés vers le métier et manifestent une distanciation vis-à-vis de la profession d'enseignement. Bien qu'ils aiment enseigner, ils ne se conçoivent pas sans l'exercice du métier. Ils continuent de s'y investir par de la formation continue dans le métier, par le travail à temps partiel ou occasionnel. En fait, ils se considèrent davantage des hommes et des femmes de métier qu'enseignants. C'est également un groupe qui possède une longue expérience de métier, d'où une identité de métier dominante.

Je me sens plus une femme du métier, ouais (...) J'aime ça [l'enseignement], mais je ferais pas juste ça, je serais malheureuse (...) Si j'avais à choisir entre les deux, c'est sûr que je resterai en salon.(P3)

Je pense que si tu veux continuer d'être bon dans ton métier, ben il faut que tu continues à te former puis à t'améliorer, puis à apprendre de nouvelles choses, donc j'ai fait des démarches pour prendre des cours [en coiffure] prochainement. (P3)

Moi, je suis à taux horaire, je suis payée à l'heure. Fait que moi, j'enseigne, puis je m'en vas, mais quand, c'est il y en a qui ont des contrats, y en a qui ont des permanences, eux autres y ont du temps de présence à faire, ils ont des comités-là, des affaires. Moi, ça m'intéresse pas. Fait que je fais juste enseigner, puis je m'en vas chez nous.(P3)

Ça c'est une chose que j'aimerais faire, j'en ai déjà discuté avec ma direction, puis je dis écoute, moi l'été là, mets-moi « off » là, puis je vais aller travailler sur le terrain parce que je veux aller voir un petit peu qu'est-ce qui se passe sur le terrain pour me permettre de mettre à jour aussi puis ben, c'est ça, discuter d'échanger avec des paysagistes, c'est intéressant. (P4)

Enfin, il convient de mentionner que certains participants, qu'en plus de revendiquer une identité de métier forte, veulent continuer d'exercer le métier pour des raisons stratégiques, pour garder une ouverture ou pour répondre à des besoins financiers. Voici deux extraits qui l'illustrent.

Je pense qu'il faut avoir vécu longtemps en fait dans le milieu pour être capable de pouvoir l'expliquer sans être éccœuré là. Je pense, faut pas sécuriser parce que je le ferai encore. Oui, probablement que je vais ouvrir quelque chose à un moment donné. (P7)

Je me voyais à être comme cinq mois là sans revenu. Ce qui veut dire qu'il va falloir que je reparte ma pratique de massothérapeute vraiment beaucoup. Il va falloir que je mise là-dessus, donc remiser sur ma prospection, remiser sur donc tout ce que j'enseigne, il va falloir que je le remette à jour parce qu'il faut vraiment que je retourne à mon entreprise. (P9)

En somme, nous pourrions dire que les difficultés vécues par les nouveaux enseignants ont constitué pour ces derniers, à plus d'un égard, des ressorts pour réfléchir à de nouvelles manières de penser et d'agir, non seulement pour assumer leurs nouvelles fonctions en enseignement, mais aussi pour revisiter leur propre métier et l'enrichir. La contradiction qui a émergé entre faire appel au métier, comme objet d'enseignement, et la nécessité de l'abandonner pour devenir enseignant ou enseignante, a constitué une expérience d'incertitude féconde, moteur d'apprentissage en continuelle recherche d'équilibre. Tous ces résultats seront discutés dans le chapitre 5 présenté ci-après.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Nous abordons, dans ce chapitre, la discussion sur les résultats présentés dans le chapitre précédent au regard de nos questions de recherche et de notre cadre de référence. Par conséquent, après un retour sur les portraits sociodémographiques, la discussion portera sur les résultats des entretiens en ce qui concerne d'abord l'expérience du métier en vue de répondre à la première question spécifique relative à la représentation que se font les personnes participantes des acquis issus du métier. Ensuite, nous discuterons des résultats concernant l'expérience de l'enseignement du métier en réponse à la deuxième question spécifique traitant de leur perception, des tâches et des responsabilités se rapportant à l'enseignement. Enfin, nous discuterons de l'apport du baccalauréat en enseignement à l'intégration dans la profession. En conclusion, à partir des interprétations proposées, nous répondrons à la question générale de recherche qui se rapporte à la façon dont les personnes participantes ont négocié la transition de la pratique de l'exercice du métier à l'enseignement de ce dernier. Nous terminerons ce chapitre en mentionnant quelques limites de cette recherche et avenues futures.

5.1 La discussion sur les portraits sociodémographiques

Du point de vue des caractéristiques des personnes participantes, nous avons constaté que le groupe d'enseignants de la formation professionnelle est composé essentiellement de femmes professionnelles. De plus, toutes ces professionnelles travaillent dans des secteurs de service, qui sont qualifiés traditionnellement de féminins. Aussi, toutes les personnes participantes ont choisi l'enseignement après plusieurs années d'exercice de métier que certaines d'entre elles continuent d'ailleurs d'exercer au moment de leur recrutement en enseignement. Ce constat correspond à celui décrit par la documentation consultée. En effet, les nouveaux enseignants de la formation professionnelle s'engagent, à la suite de plusieurs années d'exercice du métier, dans l'enseignement de leur métier à un âge moyen avoisinant 42 ans. Il est montré également qu'il existe une surreprésentation des femmes dans les secteurs de l'administration, commerce et informatique; le secteur de la santé et des soins esthétiques (Deschenaux et Tardif, 2016a).

5.2 La discussion sur les résultats des entretiens

Nous avons analysé et interprété les résultats de nos entretiens que nous discuterons à travers trois parties. La première partie sera consacrée à la discussion sur l'héritage d'une identité de métier et l'expérience vécue en vue de répondre à la première question spécifique suivante : quelle est la représentation que se font les enseignants débutants des acquis professionnels résultant de l'expérience du métier ? La deuxième partie sera consacrée à la discussion sur l'expérience en enseignement et les deux profils d'enseignant, qui se sont dégagés de l'analyse, pour répondre à la deuxième question spécifique suivante : quelle perception ont-ils des tâches et responsabilités relatives à l'enseignement lors de leur recrutement? Enfin, la troisième partie portera sur la discussion sur le rôle du baccalauréat d'enseignement dans l'intégration de la profession dans le but de répondre à la troisième question spécifique suivante : dans quelle mesure l'intégration à la formation universitaire sert-elle d'appui à l'exercice de l'enseignement et à la transition avec le micromonde du métier ? Nous présenterons, en résumé, la conclusion du chapitre en répondant à la question principale de recherche ainsi que les limites de cette recherche.

5.2.1 L'expérience d'un métier : l'héritage d'une identité-ressource

La perception que les participants se font de leur métier, de leur choix de métier, est positive et témoigne de l'expérience d'un long développement de ressources tant intellectuelles que symboliques. Ils se voient dépositaires de manières de faire et d'être qui sont à la fois constitutives de leur identité d'hommes et de femmes de métier et objet de transmission aux générations futures. En effet, l'expérience acquise dans l'exercice du métier est formatrice en savoir et en savoir-faire incorporés dans les façons de faire consacrées comme des habitudes (Maillot, 2013) de personnes de métier.

De plus, cette expérience ne se résume pas seulement aux connaissances acquises par la pratique, mais comprend les effets sur soi et sur autrui en termes de développement de la personne au sein de son environnement (Zeitler et Barbier, 2012). Ils se perçoivent également comme des personnes pratiques, concrètes, de terrain aux savoirs éprouvés par l'expérience. Dubar (2015) explique que les gens de métier se voient comme des hommes et des femmes de « faire », qui « ont un métier dans les mains » (p. 78) et sont fiers de ce leur métier et de la valeur travail.

Toutefois, nous avons constaté qu'un clivage entre la pratique et la théorie est manifeste dans le récit des participants. Certains travaux de recherche qui se sont penchés sur cette question nous apprennent que la dichotomie entre la pratique et la théorie subordonne, au final, la pratique à la théorie. Cette dichotomie est installée à la suite de la formation des systèmes scolaires comme le montre Bernadette (1989) :

Après une coexistence des systèmes fondés sur une formation pratique (compagnonnage) et une formation théorique (université), l'industrialisation au XIX^e siècle a accéléré le développement des systèmes scolaires de type actuel au détriment du compagnonnage. Au XX^e siècle, plusieurs philosophes de l'éducation, dont Dewey, ont lutté contre une conception trop exclusivement tournée vers l'assimilation de connaissances, et ont réintroduit l'expérience dans le champ éducatif. » (p. 8)

Par ailleurs, cette dichotomie a structuré et a sous-tendu à la fois le choix de la formation secondaire de nos participants, leur perception du métier et de la profession enseignante, voire plus tard l'appréciation du programme d'enseignement en formation professionnelle. À l'origine de cette dichotomie se trouvent deux conceptions de la connaissance, comme l'explique Landry (1989) :

L'une, fondée sur une connaissance construite élément par élément, au sein de disciplines séparées, où la dimension cognitive est dominante, est portée par les institutions. L'autre tend à fonder une connaissance reliant les phénomènes biologiques, psychologiques, sociaux et environnementaux, et les voies par lesquelles ces phénomènes agissent sur notre expérience individuelle, politique, sociale et culturelle. (p. 12)

En fait, cette prise de distance vis-à-vis de la théorie conditionne non seulement les représentations des personnes, comme nous venons de le voir, mais limite les champs de résolution de problèmes et les ressources à déployer pour les résoudre comme le souligne Thievenaz (2019). Enfin, ce constat nous montre bien qu'au-delà d'une représentation positive des acquis professionnels, l'intériorisation de la dichotomie par les personnes participantes inscrit les acquis professionnels dans l'unique registre de savoirs pratiques mis en opposition aux savoirs théoriques. L'enjeu d'une telle perception est de parvenir à dépasser le clivage entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques qui ne conduiraient à la relégation de ces derniers ou même la disqualification des savoirs théoriques.

En résumé, pour répondre à la première question spécifique de recherche relative à la représentation que se font les enseignants débutants de leurs acquis professionnels de métier, les résultats de

recherche ont montré que les acquis du métier ont constitué une boîte à outils aux ressources indispensables pour assurer sa propre transmission et celle de son mode d'emploi aux générations futures. Ils constituent une mémoire, un vécu et des façons d'être, sources de fierté des personnes de métier.

5.2.2 L'expérience de l'enseignement : une identité en tâtonnement

Telles qu'elles ont été présentées dans le chapitre des résultats, les réponses des participantes et participants quant aux motifs menant à la bifurcation vers l'enseignement correspondent principalement à l'influence de la famille et de l'école, au désir de transmettre les savoirs aux générations futures ou à trouver de meilleures conditions et perspectives de travail. Aussi, pour plusieurs participants, ces motifs se trouvent déjà imbriqués et interdépendants les uns des autres. Nous retrouvons ce constat même dans de multiples travaux de recherche (Deschenaux et al., 2012; Balleux, 2006).

Aussi, il n'y a pas nécessairement d'événement marquant considéré comme moteur de bifurcation comme préconisé par la théorie des reconversions professionnelles (Deschenaux et Roussel, 2010). En effet, bien que cela soit, à notre sens, pratique pour l'analyse, définir un événement marquant ne permettrait pas de considérer l'articulation d'autres facettes des motifs de bifurcation qui auraient contribué à créer une situation favorable pour ladite bifurcation. Les différentes facettes peuvent recouvrir plusieurs réalités relatives à la fois au vécu d'une personne, au contexte du vécu en question, à la rencontre avec les autres ou aux opportunités offertes par l'environnement qui sont irréductibles les unes aux autres. La grille d'analyse de Dubar (1992) nous permet de voir dans l'imbrication de ces motifs le résultat d'un processus combinant un double mouvement de socialisation secondaire, issue des milieux de travail ou de formation, qui peut être en rupture ou en continuité avec la socialisation primaire, issue de la famille et de l'école. Les deux profils étaient présents dans notre échantillon, soit le profil de reproduction sociale des milieux d'origine et de rupture avec ces derniers ou le profil de conversions.

Par ailleurs, le principal résultat de l'étude est que la transition de l'exercice du métier vers son enseignement était une épreuve de soi, marquée par l'incertitude, le doute et l'instabilité, et que la construction identitaire d'enseignant est un labeur. En effet, bien que la majorité de nos participants soient tournés vers l'enseignement et aient pris conscience, à des degrés et à des rythmes différents,

de la nécessité de se distancier du métier pour laisser place à l'identification à leur rôle d'enseignant, leur transition est traversée par plusieurs questionnements quant au sens à donner à ce choix, car tributaire d'une rupture avec une identité de métier forte pour la construction de l'identité d'enseignant dans des conditions difficiles d'appropriation. En fait, cette expérience en transition correspond à ce que Mailliot (2013) a qualifié d'expérience à vivre qui renferme un tiraillement entre ce qui, au sein de l'expérience, doit se faire et ce qui est menacé d'être défait et une tension entre ce qui se construit et ce qui est menacé d'être détruit.

Cette interprétation est corroborée également par l'analyse de Dubar (1992) sur les tensions vécues lors de la socialisation professionnelle. En fait, pour Dubar (1992), la socialisation professionnelle est traversée par deux dynamiques identitaires : la première dynamique est relative à la transaction biographique où l'individu vit une tension entre son identité héritée et celle visée ou revendiquée. La deuxième dynamique est en rapport avec la transaction relationnelle qui se vit sous une tension entre l'identité attribuée, par l'institution et légitimée par elle; et l'identité revendiquée, qui renvoie au discours d'intériorisation des éléments de l'identité attribuée, et au travail d'autolégitimation. Aussi, la résorption de la tension ou même l'écart entre l'identité attribuée et l'identité revendiquée serait la voie d'un processus achevé de construction identitaire et d'une socialisation professionnelle accomplie (Dubar, 1992).

À ce propos, bien que la résorption concerne les deux tiers des participants, le tiers restant nourrit encore l'idée de faire des sauts vers le métier pour ne pas perdre de pertinence, de crédibilité ou pour renforcer leur confiance en tant personne de métier. Tournés vers le métier, ils ne se représentent pas la pratique de l'enseignement sans aspirer encore à exercer le métier ou sans projets de consolider leurs apports expérimentiels de métier par la formation continue ou encore prendre des congés de l'enseignement à cet effet. Penser par le métier semble être même prégnant au point de modifier le programme en fonction de la réalité du métier dans certains cas. Une rupture de l'identité de métier semble tout simplement inenvisageable.

De plus, il ressort de cette recherche que, dans bien des cas, la culture et le fonctionnement organisationnels des centres de formation participent sinon constituent parfois des facteurs davantage d'entrave que de facilitateurs d'intégration à l'exercice de l'enseignement de ces nouveaux enseignants comme ceux du recrutement dans l'urgence, du roulement du personnel enseignant et de direction pédagogique ou encore du fardeau bureaucratique. Dans le rapport final

faisant état de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec, il est déjà mentionné, en 2012, que « l'urgence guide le recrutement » des enseignantes et enseignants à la formation professionnelle (Deschenaux et al., 2012).

En fait, nous pourrions croire que cela s'apparenterait davantage à un mode de fonctionnement qui s'inscrit dans la durée et non une situation exceptionnelle, temporaire, passagère comme peut nous le faire entendre l'expression « recrutement dans l'urgence », et ce, en dépit des listes de suppléantes et de suppléants dont disposent les centres de formation. Les récents travaux, sur l'état des lieux de 37 centres de services scolaires du Québec, de Sirois et al. (2022) montrent que 46,3 % des participants ont dit avoir facilement accès aux données leur permettant de planifier leurs besoins d'enseignants et de suppléants. En fait, lorsque l'intervalle entre le jour de l'entretien d'embauche de ces enseignants et leur premier jour d'enseignement est de moins d'une semaine, cela revient à dire que les nouveaux enseignants ne disposent que de très peu de préparation pour donner leur cours comme l'exige la tâche; et, rappelons-le, ils sont recrutés sans formation en pédagogie.

À la réalité du recrutement dans l'urgence se greffe le phénomène de roulement du personnel affecté à l'accompagnement de ces nouveaux enseignants et enseignantes. En effet, certains d'entre eux ont témoigné du départ d'un enseignant tuteur ou d'un conseiller pédagogique censés les accompagner à leur recrutement. De plus, ce personnel est rarement remplacé laissant les nouvelles recrues dans l'incompréhension en l'absence de toute explication. Cette situation est exacerbée en période de télétravail imposée par la pandémie de la COVID19. Nous retrouvons par exemple des réunions en ligne entre les nouveaux enseignants seulement, des communications partielles ou absence de communication avec les nouveaux enseignants, des questionnements sans réponses, des difficultés à trouver l'information exacte ou complète ou encore absence de formation au télétravail. Des travaux, en temps de COVID19, ont montré que les caractéristiques organisationnelles influenceraient la rétention ou l'attrition des nouveaux enseignants, mais aussi les plus expérimentés qui ont exprimé le désir de décrocher du métier plutôt en plus grand nombre par rapport à leurs nouveaux collègues (Beaudry et al., 2021).

Parmi les constats issus de cette recherche, nous avons également noté qu'un type particulier de collaboration entre nouveaux enseignants a pris forme. En effet, en l'absence de soutien ou d'encadrement à l'accueil, les nouveaux enseignants se sont mis ensemble, par l'entremise de la

direction ou à la suite d'initiatives individuelles, pour s'entraider. Ainsi, il semblerait que les rencontres qui ont eu lieu, à cet effet, ont permis à ces nouveaux enseignants de verbaliser leurs difficultés qui auraient favorisé un allègement de charges mentales liées à l'isolement et au fait qu'ils sont laissés à eux-mêmes comme certains l'ont exprimé. La faible participation d'enseignantes ou d'enseignants expérimentés de la profession dans l'encadrement des nouveaux, constaté dans plusieurs travaux de recherche (Deschenaux et Tardif, 2016; Beaucher et al., 2016; Mukamurera et Fontaine, 2017), pourrait être considérée comme source d'une désaffection vis-à-vis du collectif au sein de la profession. À ce sujet, les travaux de Gagné (2019), sur l'apport des acquis de l'expérience dans la formation des savoirs de l'accompagnement des enseignants associés en formation professionnelle, ont montré que les efforts d'accompagnement d'enseignants expérimentés ne sont pas toujours reconnus. Elle a montré que les enseignants associés ont besoin d'être reconnus en tant que groupe qui possède des savoirs d'accompagnement et une identité d'accompagnateur. Aussi, le manque de reconnaissances de ce groupe de personnes aurait des répercussions négatives sur leur motivation à encadrer les nouveaux enseignants.

Ainsi, la formation de groupe de nouveaux enseignants semble être symptomatique d'une brèche ouverte au sein d'un même corps enseignant et la précarisation des conditions de travail enseignant se serait traduite par la formation de groupes d'enseignants vivant sous tensions ou de « deux catégories d'enseignants, les permanents et les précaires, qui ne profitent pas de droits équivalents et surtout de conditions de travail homogènes » (Tardif, 2015, p. 456).

Nous rappelons à ce propos que, comme nous l'avons déjà observé dans le chapitre 4, lors des entretiens, aucun participant n'a mentionné la présence d'un syndicat ou d'une quelconque aide venant d'une organisation syndicale. L'absence du soutien syndical ou la faiblesse de l'effectivité des dispositions syndicales existantes, censées garantir un seuil minimal de protection, nous invite à nous interroger sur la marge de manœuvre ou même l'intérêt du syndicat des enseignants, pour pallier les difficultés d'insertion, de transition des nouveaux enseignants. Du point de vue local, le syndicat des enseignants pourrait maintenir un dialogue continu avec les gestionnaires des centres de formation professionnelle, ou plus largement au niveau du CSS, en vue de favoriser une gestion des ressources humaines axée sur le soutien et la formation du personnel (Tremblay, 2003).

Par ailleurs, il convient de mentionner que la constitution d'un groupe, composé de nouveaux enseignants qui partageraient la même épreuve de précarité, a permis la formation, à notre sens, au

sein même d'un corps professionnel et d'une même organisation, d'un groupe de type particulier. Cette situation a créé ce qui s'apparenterait à ce que Dubar a appelé une « identité de situation », qui est une « identité incertaine », en crise, car elle est la fois « provisoire et partielle » et « stigmatisée par le partage d'une condition dévalorisée » (Dubar, 2015, p. 78). Ainsi, les nouveaux enseignants se sont retrouvés, de fait, en communauté partageant les mêmes conditions et les mêmes défis à relever.

De plus, selon Dubar (2015), la remise en cause de la notion du collectif a donné naissance à une identité de situation fondée sur des « relations affinitaires », aux « cultures de l'action (...) bien qu'improbables, mais foncièrement innovantes » (p. 78). En fait, nous pourrions dire, à ce propos, que le partage de la situation vécue, entre nouveaux enseignants, a favorisé la réflexion sur les avenues à prendre et les moyens à déployer pour faire face aux difficultés rencontrées. En effet, l'interaction qui en découlait leur a permis de se situer, de se positionner vis-à-vis des autres collègues vivant la même situation, de s'échanger les outils et ainsi de s'approprier leur nouveau rôle, voire d'apporter des améliorations pédagogiques. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre des résultats, ces enseignants ont initié et participé au changement d'un programme en fonction de la réalité du métier, telle qu'elle est vécue par ces enseignants mêmes; ils ont initié la création de matériel pédagogique qui outillerait la gestion de classe en matière de troubles de comportement.

Dans le même ordre d'idées, chaque enseignant a initié un travail réflexif à partir des problèmes qu'il a rencontrés en vue de créer une continuité de sens. Ainsi, cela nous laisse supposer que ces enseignants se sont engagés « dans une démarche d'enquête pour produire de l'intelligibilité dans la situation et rétablir la continuité dans la conduite de son action » (Thievenaz, 2019, p. 135). Nous pourrions également penser qu'à l'occasion du travail, chacun apprendrait dans l'activité et par l'activité et, comme le suggère Thievenaz (2019), « réinterroge et réélabore les cadres qui lui permettent de se situer et d'intervenir dans son environnement, lors de la rencontre de la nouveauté ou de l'inattendu et à l'occasion d'une séquence de perturbations de la conduite de l'activité qui en découle. » (p. 221)

En dernière analyse, les personnes participantes ont réussi l'entreprise de transformer leur expérience de métier en acquis qu'elles ont réussi à mobiliser en vue de les faire reconnaître dans le cadre de l'exercice de l'enseignement. Nous voyons là, de surcroît, l'aspect éducatif et

l'enseignement de l'expérience en situation de difficultés et les enseignements à en tirer pour une personne en interaction avec son environnement, mais aussi d'un continuum expérientiel à l'origine de résolution de problèmes, tel que l'explique Dewey (1938) « what he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow » (p. 44).

En conclusion, la culture organisationnelle des centres de formation professionnelle semble être davantage marquée par le laisser-aller de la direction, le manque de soutien, voire la présence de tensions au sein d'un même corps enseignant. De plus, le choc avec cette réalité serait plus grand, pour nos participants, en raison du contraste avec les cultures organisationnelles des milieux de travail de métier. En effet, malgré la diversité des milieux des métiers, l'expérience de travail est perçue et vécue comme constructive et reflète des valeurs de solidarité et de collaboration. Les participants ont témoigné d'un type d'organisation où chacun est intégré par la formation et évoluant par le compagnonnage d'un pair. Plus largement, l'expérience de travail évoque une structure et une culture de travail du milieu où le flux des tâches est organisé d'une façon organique entre les collègues. Ainsi, l'environnement de travail d'où serait tiré un sentiment d'appartenance au groupe semble représenter une fierté collective. Enfin, l'interprétation faite des cultures de travail de telles organisations nous suggère que ces milieux constituent un micromonde spécifique qui façonne à partir d'une culture inscrite dans un lieu et un temps également spécifiques (Balleux et al., 2016).

En somme, pour répondre à la deuxième question spécifique de recherche sur la perception qu'ont les nouveaux enseignants de leurs rôles et responsabilités, ces enseignants ont partagé pour la plupart une perception vague de leur rôle et une complexité des tâches qui les dépasse. La plupart se représentent également le milieu de travail comme étant désorganisé, voire chaotique pour certains, où les conditions formationnelles et informationnelles ne favoriseraient pas leur intégration à la profession. Grâce aux acquis de métier, des passerelles ont été bâties entre les savoirs et savoir-faire acquis, objets d'enseignement, et les compétences à acquérir en enseignement, sur le tas, en attendant de compléter un baccalauréat d'enseignement sur les bancs de l'université.

5.2.3 La formation universitaire : une intégration discursive en processus

La formation en enseignement à l'université, qui est obligatoire depuis 2001 (MEQ, 2001), n'est pas comme la formation initiale de métier librement choisie. Néanmoins, suivre le baccalauréat en enseignement a constitué pour plusieurs une occasion de prendre un recul vis-à-vis du quotidien des centres de formation. En fait, pour ceux et celles, qui ont commencé le baccalauréat, un travail de capitalisation de l'expérience du métier et de l'enseignement s'est opéré par une mise en perspective des savoirs acquis par la pratique ou par la formation, en vue d'une intégration discursive des savoirs à enseigner et plus largement de la profession enseignante (Maillot, 2013). Suivre des cours à l'université a constitué, pour plusieurs, une occasion de repenser les savoirs à enseigner (Deschenaux et al., 2013), acquis d'abord sur le tas.

Par ailleurs, nous avons noté que certains n'ont pas trouvé d'usage pratique, concret à la formation en enseignement, la qualifiant de théorique. Cette qualification s'inscrit dans le même registre que celui qui a servi à orienter le choix de la formation initiale pour un métier, à savoir un registre de formation plus opérationnel. Ainsi, l'engagement en formation pour en tirer avantage pour l'exercice de la profession serait empreint d'une démotivation, voire d'une perte de sens notamment pour certains participants. À cet égard, il nous apparaît intéressant de souligner que la plupart des enseignantes et enseignants ont été d'anciens élèves de la formation professionnelle et certains d'entre eux ont connu des difficultés scolaires, comme nous l'avons montré dans le chapitre d'analyse.

Aussi, il nous est apparu conséquent de réfléchir aux liens entre les savoirs et rapports aux savoirs de ces enseignants. Comme le soutient Landry (1989), « dans l'expérience, en effet, le savoir n'est pas isolé de la relation du sujet au savoir » (p. 11). Ainsi, cela nous permet de supposer que les participants ayant exprimé des réserves sur le baccalauréat en enseignement ont vécu des difficultés avec l'école, ou avec ce qu'elle aurait pu représenter comme institution à la formation initiale de métier.

Enfin, ils ont également exprimé leur scepticisme vis-à-vis de ce qu'ils considèrent comme savoirs théoriques, décalés de la réalité, en opposition avec les savoirs pratiques, notamment issus du métier et sources de pertinence et de crédibilité de leur enseignement. Il serait probablement

opportun que les formateurs au baccalauréat en enseignement aient un rôle à jouer dans la sensibilisation des futurs enseignantes et enseignants à la portée réelle des savoirs théoriques dans le développement de leurs compétences en enseignement comme le montrent les conclusions du travail sur la signifiante des connaissances auprès d'enseignants de la formation professionnelle de Zourhlal (2016).

En conclusion, l'interprétation des résultats de recherche nous invite à penser que la transition de l'exercice du métier à son enseignement des personnes participantes s'est inscrite dans un continuum expérientiel qui a assuré un transfert des acquis professionnels du métier vers l'enseignement. En vue d'assurer leurs nouvelles fonctions, les participants se sont inscrits dans un processus de transformation identitaire permettant l'appropriation des tâches et l'incarnation du rôle d'enseignant à travers l'actualisation des acquis de métier. Ainsi pour répondre à la question de recherche portant sur la négociation d'avenues pour réussir la transition entre l'exercice du métier et son enseignement, la majorité des participants ont choisi de se tourner progressivement vers l'enseignement malgré les défis à relever que présente cette avenue. Quelques-uns d'entre eux ont, toutefois, préféré maintenir une articulation entre la pratique du métier et son enseignement malgré la fragilité de cette avenue.

5.2.4 La synthèse de la discussion

Nous terminons ce chapitre en présentant quelques avenues et limites de cette étude. En premier lieu, nous n'avons pas approfondi la question de la surreprésentation des femmes mentionnée dans les écrits recensés, qui mérite d'être examinée du moins à la lumière de la féminisation des métiers traditionnellement masculins du secteur de la formation professionnelle. Comme le montrent les travaux de Fortier (2013), bien que des efforts aient été consentis par les gouvernements successifs du Québec, depuis les années 70, pour favoriser l'entrée des femmes dans les secteurs traditionnellement masculins, une division sexuelle se maintient encore davantage dans la formation professionnelle. Il serait également productif, à notre sens, d'aborder cette surreprésentation des femmes dans les secteurs dits de service du point de vue des changements des économies modernes vers la tertiarisation et l'informatisation tels qu'ils sont analysés dans les travaux de Dubar (2015) non pas comme une reproduction sociale, mais comme une féminisation de nouvelles occupations.

En deuxième lieu, des participants ont connu un parcours migratoire et n'ont pas bénéficié d'une attention particulière dans cette étude. Pourtant, les écoles québécoises accueillent de plus en plus d'enseignants formés à l'étranger et plusieurs enseignements pourraient être tirés d'une réflexion sur les représentations de l'enseignement des enseignants qui ont connu des systèmes éducatifs différents du système éducatif québécois ainsi que les enjeux de leur socialisation dans les écoles québécoises (Morrissette et Demazière, 2018).

En dernier lieu, les participantes et participants à la recherche sont issus des secteurs privé et public, des centres de services scolaires francophones et une personne d'une commission scolaire anglophone. Toutefois, nous n'avons pas étudié la question des répercussions de la culture institutionnelle et organisationnelle sur l'intégration des nouveaux enseignants à la profession, mais cette question nous semble une avenue de recherche intéressante.

Enfin, des biais relatifs à notre posture et à notre subjectivité ont traversé notre travail. Étant enseignante à la formation professionnelle dans une école privée, notre compréhension du secteur est certes augmentée et enrichie par notre vécu, mais cela amène également une perception des problèmes déjà établie, qui minimise certains aspects et en amplifie d'autres. Par exemple, n'ayant jamais travaillé dans un centre de formation professionnelle, l'organisation du travail au public nous échappe et ce qui est considéré comme bureaucratique, comme l'ont mentionné d'ailleurs certaines participantes, nous est apparu comme problématique nuisant à la fluidité des échanges dans une organisation. Cela nous a amenée à une accentuation de cette réalité au détriment de ce qui la rend nécessaire, soit une meilleure distribution des ressources de l'organisation.

Nous estimons également que la réalité de l'encadrement du nouveau personnel par les enseignantes et enseignants, participant à l'étude, perçue comme symptomatique d'un mal-être de ces derniers, revêt un sens au potentiel de recherche intéressant. Toutefois, l'accent mis sur l'aspect problématique de cette réalité montre un biais critique de la pratique entendue comme un fardeau et réduit, par voie de conséquence, l'apport d'une réflexion plus fertile en matière de collaboration entre nouveaux enseignants.

CONCLUSION

Le but de cette recherche était de comprendre comment les nouveaux enseignants de la formation professionnelle ont négocié la transition entre l'exercice du métier et son enseignement. Nous voulions voir plus précisément l'apport de l'expérience du métier pour réussir cette transition. Pour ce faire, nous avons d'abord tenté de cerner la problématique concernant l'insertion de ces enseignants ainsi que leur transition dans le premier chapitre. Nous avons montré que l'insertion des nouveaux enseignants est caractérisée par des conditions de travail précaires où la tâche d'enseignement se fait sans préparation face à des classes difficiles, où le soutien des pairs est insuffisant et où les ressources mises à leur disposition sont limitées pour assumer leurs responsabilités.

Nous avons montré également que les enseignants de la formation professionnelle vivent, de plus, une transition vers l'enseignement après avoir exercé un métier, pour lequel ils sont, par ailleurs, recrutés par les centres de formation professionnelle. Cette transition implique une transformation identitaire qui articule plusieurs dimensions en tension entre une identité héritée de travailleur et une identité à construire d'enseignant.

Ensuite, nous avons circonscrit la recherche dans un cadre de référence et méthodologique permettant de répondre aux questions de recherche. Par conséquent, nous avons défini, au deuxième chapitre, le cadre de la philosophie pragmatique comme trame de fond à travers la notion de l'expérience vue par Dewey (1938), formalisée par Thievenaz (2019) et de l'expérience en transition, structurée par Mailliot (2013). Nous avons mobilisé également le concept de transition élaboré par Balleux et al. (2016) pour l'analyse du passage du métier à l'enseignement et le concept de transaction de Dubar (1992, 2015) comme mode opératoire servant à l'analyse de la transformation identitaire dans le cadre de la socialisation professionnelle.

Au troisième chapitre, nous avons adopté une approche qualitative interprétative à partir de laquelle nous avons choisi les entretiens semi-dirigés et les fiches sociodémographiques comme outils de collecte de données. Ensuite, nous avons choisi la stratégie d'analyse thématique de données, au quatrième chapitre, pour l'analyse de 12 transcriptions suivant les étapes de Huberman et Miles (2003) et la présentation des résultats.

Au quatrième chapitre, nous avons présenté les résultats et avons d'abord décrit les fiches sociodémographiques, puis analysé les données des 12 entretiens. Enfin, dans le cinquième chapitre, nous avons discuté résultats et avons tiré quelques conclusions nous permettant de répondre à la question principale de recherche. Pour rappel, nous avons posé la question suivante : comment la transition de la pratique du métier à l'enseignement de ce métier est-elle vécue et négociée par les nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec? Pour y répondre et à la suite de l'explicitation des perceptions sur l'expérience du métier, nous avons trouvé que tous les participants et participantes ont exprimé un fort attachement identitaire à leur métier sur lequel ils s'appuient, car représentant un réservoir de façons de faire et d'être en appui à l'exercice d'enseignement.

En fait, l'explicitation des représentations des tâches et des leurs responsabilités en enseignement du nouveau personnel enseignant illustre le constat selon lequel la plupart des participants se sont inscrits dans l'avenue de l'appropriation progressivement de leur rôle d'enseignant malgré la complexité des tâches, une définition de leur rôle perçue comme étant vague. L'insuffisance de soutien, de collaboration et le manque de ressources, bien que déstabilisants, ont servi d'occasions de réflexion tendant à réduire les tensions identitaires au profit d'une intégration de leurs nouvelles fonctions. Pour les quelques enseignantes et enseignants qui laissent encore une place importante à l'exercice du métier, une nouvelle avenue s'est constituée riche d'enseignements quant à un modèle d'exercice professionnel, sans tension identitaire, qui s'accommoderait de l'exercice du métier dans les milieux à mi-temps et de l'enseignement de ce métier, à temps partiel dans les centres de formation, l'un se nourrissant de l'autre au quotidien par la pratique.

L'apport social de la recherche réside dans l'explicitation des perceptions et des attentes pour une meilleure prise en charge par les parties concernées comme les directions des centres de formation professionnelle, dont les conseillers pédagogiques, et ce, par la réflexion pour une culture organisationnelle plus souple et plus adaptée à l'accueil des nouveaux enseignants. À la suite des résultats de recherche, il est montré également qu'il est nécessaire que les organisations syndicales soient invitées à une réflexion sur une notion du collectif permettant une meilleure prise en charge des nouveaux enseignants.

L'apport scientifique de cette recherche réside dans la mise en relief d'un modèle d'enseignants pour qui l'exercice du métier sert de « formation continue » mettant à jour l'objet de

l'enseignement, dans la pratique par la pratique, que représente le métier. En assurant une continuité, au sens deweyen du terme, par le dépassement de l'opposition entre l'identité de métier et l'identité enseignante, l'émergence d'une dynamique de ressourcement dans l'enseignement par la pratique du métier semble être un phénomène assumé sans tension par certains enseignants. En somme, il serait intéressant, à notre sens, de chercher à comprendre cette voie que ces enseignants ont préféré adopter à la lumière d'une perspective de la formation professionnelle telle qu'elle est exprimée par Benadette (1989) :

Le parti pris de la science en faveur de l'universel laisse l'homme de terrain tout particulièrement démuné. Son choix [...] n'est pas nécessairement dû à son refus de se tourner vers la science, mais à l'incapacité de la science de répondre à ses questions sur le singulier dans le langage du singulier. » (p. 10)

Auraient-ils pu réinventer une dynamique combinant une éducation expérientielle, singulière, située, avec une éducation universitaire, aux savoirs institués, permettant de réfléchir le réel?

RÉFÉRENCES

- Balleux, A. (2006). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie (Montréal)*, 10(3-4), 603-627.
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. et Saussez, F. (2016). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement : entre temps et espaces, quatre cadres d'analyse. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 39-64). Presses de l'Université du Québec.
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. et Saussez, F. (2009). *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle : un passage à comprendre et à accompagner*. Fonds de recherche du Québec.
<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/la-transition-entre-le-metier-et-lenseignement-des-nouveaux-enseignants-de-formation-professionnelle-au-quebec-un-passage-a-comprendre-et-a-accompagner/>
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2015). Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 24.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1765>
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse0675/1016748ar/abstract/>
- Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C., Gagnon, C., Doucet, M. et Maltais, D. (2020). Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelles* (p. 18-36). Presses de l'Université du Québec.
- Beaucher, C., Mazalon, É. et Beaucher, V. (2016). La complexité de la tâche des enseignants de formation professionnelle : défis du quotidien et défis de formation au regard du soutien à la persévérance et à la réussite de leurs élèves. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 71-94). Presses de l'Université du Québec.
- Beaudry, C., Deschenaux, F., Aguir, M. et L'Hébreux, S. (2021). Quitter la profession enseignante ? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, 66. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14674>
- Bernadette, C. (1989). L'apprentissage expérientiel : Une notion et des pratiques à défricher. *Éducation permanente*, 100-101, 7-12.

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2), 25-28.
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*. Rapport final soumis aux membres de la Table MELS-Universités par les membres du Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel. Québec.
- Deschenaux, F. et 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>
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Alexandre, M. (2013). La formation universitaire : moteur de la reconfiguration de l'habitus d'enseignants québécois de la formation professionnelle? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 30, 71-83.
- Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016a). Devenir enseignant en formation professionnelle au Québec : la collaboration entre les acteurs favorise-t-elle la persévérance? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.1.08>
- Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016b). Une enquête sur la formation à l'enseignement professionnel : faits saillants et enjeux. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 233-262). Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon & Schuster.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Fortier, S. (2013). *Femmes en formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin : une étude qualitative de l'expérience scolaire dans une perspective féministe* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/952/>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.

- Gagné, A. (2019). La dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés en enseignement professionnel. *Formation et profession*, 27(1), 124-127.
<https://doi.org/10.18162/fp.2019.a164>
- Huberman, A. M. et Miles, B. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (trad. C. De Backer et V. Lamongie, trad). Université De Boeck (Ouvrage original publié en 1991).
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e édition revue et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lahrizi, I. Z., Masdonati, J., Skakni, I. et Fournier, G. (2016). Entre attentes et réalité : la construction de l'identité professionnelle des diplômés de la formation professionnelle et technique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(2).
<https://doi.org/10.4000/osp.4984>
- Landry, F. (1989). La formation expérientielle : Origines, définitions et tendances. *Éducation permanente*, 100-101, 13-22.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens : le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Fides. <https://umontreal.on.worldcat.org/oclc/6799801916>
- Maillot, S. (2013). La transition professionnelle, "expérience de soi" face au changement. *Éducation permanente*, 197, 41-50.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. *Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). *Les expériences d'intégration professionnelle des enseignants migrants à Montréal*. Rapport de recherche.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21567/Rapport-de-recherche-Morrisette-Demazi%C3%A8re-intergration-professionnelle-ens-migrants.pdf?sequence=1>
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle. Dans B. Wentzel (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38), HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyuruba, B., & K.D. Walker, K. D. (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective* (p. 181-203). Word & Deed Publishing Incorporated.

- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. *Canadian Journal of Criminology*, 42(4), 522-526.
<https://doi.org/10.3138/cjcrim.42.4.522>
- Sirois, G., Semevo, K. S. et Dembélé, M. (2022). *Pénuries d'enseignants et de suppléants : un état des lieux dans 37 centres de services scolaires du Québec*. Communication présentée au Colloque international en éducation, Montréal.
- Tardif, M. (2015). Postface. Dans S. Demers, D. Lefrançois, M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 449-459). Éditions Multimondes.
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène nouveau et unique. *McGill Journal of Education*, 49(1), 131-154.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail : approcher l'expérience avec John Dewey*. Raison et Passions.
- Tremblay, B. (2003). La négociation et l'application de conventions collectives. Dans J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 155-175). Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse?* École des hautes études commerciales, Chaire d'entrepreneurship Maclean Hunter.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>
- Zourhlal, A. (2016). Les conditions de la signifiante des connaissances : points de vue d'enseignants en formation professionnelle. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 189-212). Québec : Presses de l'Université du Québec.

ANNEXE 1. FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Date et heure de l'entretien : _____

1. Identification du participant ou de la participante

Nom	
Prénom	
Genre	
Âge	
Langues parlées	

2. Domaine de formation

Diplôme(s) obtenu(s)	
Lieu(x) de formation	
Date(s) d'obtention du diplôme	
Formation en cours	
Lieu et date prévue d'obtention	
Autres formations	
Lieu(x) de formation	

3. Domaine de l'exercice du métier

Lieu de travail actuel	
Poste(s) occupé(s)	
Date de début	
Autre(s) lieu(x) de travail	
Poste(s) occupé(s)	
Date de début ou de fin	
Nombre d'années d'expérience	

4. Domaine de l'exercice de l'enseignement

Lieu de recrutement actuel	
Date(s) de recrutement	
Statut de l'emploi	
Autres lieux de travail	
Statut de l'emploi	
Programme(s) enseigné(s)	
Cours donnés	
Nombre d'années d'expérience	

ANNEXE 2. GUIDE D'ENTRETIEN

Date de l'entretien	
Question de recherche	Comment la transition de la pratique du métier à l'enseignement de ce métier est-elle vécue et négociée par les nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec ?
Thème_1 : Temps de l'expérience du métier	
Sous-thème	Questions
L'engagement en formation initiale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce qui vous a amené(e) à choisir votre formation? 2. Comment avez-vous trouvé cette formation au moment des études? 3. Qu'est-ce qui vous a aidé(e) à cheminer?
L'exercice du métier	<ol style="list-style-type: none"> 4. En quoi consistait votre travail? 5. Qu'avez-vous appris dans votre métier? Par exemple? 6. En quoi la formation vous a-t-elle aidé(e) à exercer votre métier? Par exemple? 7. Décrivez-moi vos relations avec vos collègues de travail? 8. Qu'est-ce que l'exercice de votre métier vous a apporté? 9. Décrivez-moi l'évolution de vos responsabilités 10. Êtes-vous satisfait(e) 11. Qu'est-ce qui est valorisé dans votre métier? 12. De quoi êtes-vous fier(e)?
Thème_2 : Temps de l'expérience de l'enseignement	
Sous-thème	Questions
Les motifs d'une bifurcation	<ol style="list-style-type: none"> 13. Quelles sont les raisons qui vous ont amené(e) à choisir l'enseignement plutôt que de continuer à exercer votre métier? 14. Quelles étaient vos premières impressions au contact de vos collègues, de la direction et des élèves? 15. Est-ce que le fait d'avoir travaillé dans le métier vous a-t-il préparé à vous insérer dans le milieu de l'enseignement? Si oui en quoi?
La socialisation professionnelle	<ol style="list-style-type: none"> 16. Comment était l'accueil de la direction, des collègues et du personnel de soutien? Un exemple. 17. Comment décririez-vous vos rapports avec la direction et vos collègues? 18. Étiez-vous soutenu(e)? Si oui, en quoi et par qui? 19. Comment décririez-vous vos rapports avec les élèves?

	<p>20. Est-ce que cela correspondait à ce que vous vous attendiez?</p> <p>21. Est-ce que le fait d'avoir exercé et maîtrisé le métier vous a facilité dans vos tâches d'enseignement? Si oui, en quoi?</p> <p>22. À quoi avez-vous renoncé pour trouver votre place parmi vos collègues et dans votre classe?</p> <p>23. De quoi êtes-vous le plus fier(e) depuis que vous avez commencé à enseigner?</p>
La professionnalité et les débuts de l'exercice en enseignement	<p>24. Décrivez-moi les tâches qui vous ont été confiées?</p> <p>25. Avez-vous bénéficié d'un soutien dans la préparation de cours? Si oui, lesquels?</p> <p>26. Dans quelle mesure l'expérience du métier vous a-t-elle préparé(e) à l'enseigner? Par exemple?</p> <p>27. Vous sentiez-vous plus enseignant qu'une personne de métier?</p> <p>28. Qu'est qui est le plus valorisé en enseignement?</p> <p>29. De quoi êtes-vous le plus fier(e) depuis vos débuts dans le centre de formation?</p>
Thème_3 : Temps de l'expérience de la formation	
Sous-thèmes	Questions
La formation en baccalauréat d'enseignement	<p>30. Quel était votre sentiment lorsque vous avez intégré l'université?</p> <p>31. Quels étaient les défis à relever sur le plan organisationnel, familial, institutionnel, etc.?</p> <p>32. Est-ce cette formation répond-elle à vos besoins dans l'exercice de votre profession? Si oui, en quoi?</p> <p>33. Est-ce que votre choix pour l'enseignement correspondait ou correspond toujours à vos attentes?</p> <p>34. Qu'auriez-vous changé de vos choix de carrière si vous avez la possibilité de le faire?</p>

ANNEXE 3. LETTRE D'INVITATION

Le 7 janvier 2022

Titre Prénom Nom
Centre de formation professionnelle
Adresse

Objet : Invitation à participer à un projet de recherche

Madame,
Monsieur,

Vous êtes invités à participer à mon projet de recherche qui s'inscrit dans un mémoire de maîtrise intitulé « L'apport de l'expérience du métier dans la transition vers la profession enseignante des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle au Québec ». Vous êtes invitée à participer à ce projet, car vous représentez le groupe d'enseignants de la formation professionnelle, de la région de Montréal, qui sont en début de carrière d'enseignement et qui ont choisi d'enseigner leur métier après l'avoir exercé pendant quelque temps ou même après avoir développé une longue expertise du métier. Je sollicite la participation de dix participantes et participants.

Par ailleurs, ce projet vise à comprendre la transition que vous avez vécue entre l'exercice du métier et son enseignement. Plus précisément, j'aimerais comprendre quels sont les obstacles et les défis que vous avez rencontrés et ce qui vous a aidés à négocier cette transition. Cela servira à mettre en lumière les enjeux de cette période charnière selon votre point de vue en tant qu'enseignant(e)s de la formation professionnelle. Les résultats de cette étude seront présentés dans le mémoire de maîtrise.

Votre participation au projet consiste, plus précisément, à répondre aux questions lors d'un entretien individuel d'environ une heure avec moi à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Cet entretien pourrait être réalisé, selon votre préférence, en personne ou en ligne. Si vous choisissez le déroulement de l'entretien en personne, sur les lieux de travail ou en dehors, toutes les mesures sanitaires COVID19 seront mises en place. Si l'entretien devait se produire en ligne, un lien Zoom sécurisé, de l'Université de Montréal, vous sera envoyé à cet effet au moment opportun.

Avec votre consentement, l'entretien sera enregistré sur un support audio. Tous les renseignements qui seront recueillis seront à l'usage exclusif de la recherche et resteront confidentiels et anonymes et conservés dans mon ordinateur sécurisé à l'Université de Montréal. En aucun moment, votre identité, l'identité de votre employeur ou votre statut ne seront dévoilés. Si vous acceptez de participer, une demande de consentement vous sera remise pour formaliser cette démarche. Votre participation est entièrement volontaire et vous pouvez vous retirer à tout moment sans aucune justification et sans aucune conséquence sur vous.

...2

Titre Prénom Nom

— 2 —

Le 7 janvier 2022

Enfin, il n’y a, à ma connaissance, aucun risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l’entretien. En cas de besoin, je pourrai vous recommander une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients et vous remettre une liste de ressources locales.

Votre participation serait grandement appréciée.

Dans l’attente d’une réponse favorable, je vous prie d’agréer, Madame, Monsieur, mes salutations les plus distinguées.

Saliha Abdenbi
Étudiante à la maîtrise
Université de Montréal

ANNEXE 4. EXEMPLE DE CODAGE

Catégorie	CHOIX DE FORMATION INITIALE			Cas	Extrait
	Sous-catégories	Codes	Définition		
Motifs de formation (MotFor)	Intrinsèques (Int)	MotFor-Int	Le choix de formation est motivé par le plaisir d'apprendre et la formation est intéressante en soi. Il est motivé aussi par le désir de communiquer, d'avoir des contacts sociaux et des échanges avec autrui (Carré, 1998, 1999). Par exemple, enrichir ses connaissances, faire un métier qu'on aime, aussi prendre soin des autres ou communiquer avec eux.	4	J'avais toujours une attirance pour les plantes, etc., la terre, dans le contact avec la terre, etc.
				5	J'ai envie d'un métier qui était beaucoup plus pratique. J'avais envie de travailler de mes mains, beaucoup... Je pense que c'est un rêve d'enfant en fait, à la base d'être fleuriste.
	Extrinsèques (Ext)	MotFor-Ext	Le choix de formation est motivé par des raisons économiques ou liées au travail : pour développer ses compétences pour un travail ou pour une gestion de carrière. Il est motivé aussi par le besoin d'être reconnu ou sur recommandation d'autrui (Carré, 1998, 1999). Par exemple, se trouver un travail, avoir des avantages sociaux, développer des compétences pour répondre à un poste de travail ou pour une promotion, exigence du milieu de travail ou recommandation de la famille ou des amis.	6	J'avais vu mon oncle qui suivait une formation à Dawson, puis j'ai aimé la boîte à outils qui venait avec.
11				Je suis allée chercher un peu comme les DEP qui étaient payants dans le temps, qui éventuellement, ça allait rapporter de l'argent.	

ANNEXE 5. CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

Montréal, le 15 novembre 2021

Objet : Approbation éthique -**Projet CEREP 21-153-D**

Titre - L'apport de l'expérience du métier dans la transition vers la profession enseignante des enseignants de la formation professionnelle au Québec

Étudiante – Saliha Abdenbi – étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation; sous la direction de Maurice Tardif - professeur titulaire - Directeur du CRIFPE- Département d'administration et fondements de l'éducation

Financement – n/a

Évaluation scientifique - jury départemental

Date de la demande – 9 novembre 2021

Bonjour,

Suite à l'approbation conditionnelle du projet de recherche cité en objet, vous avez transmis le 14 novembre 2021 une réponse au Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal. Au nom du Comité, je vous remercie pour les précisions apportées dans vos réponses ainsi que les modifications apportées aux documents. Suite à l'évaluation de cette réponse et des documents transmis, le tout ayant été jugé satisfaisant, j'ai le plaisir de vous informer que le CEREP considère que **le projet de recherche susmentionné répond aux normes en vigueur au chapitre de l'éthique de la recherche** et est en conséquence approuvé.

Cette approbation éthique est **valide pour un an**, à compter de la date des présentes **jusqu'au 15 novembre 2022**, et **pourra être renouvelée de la manière prévue ci-après aux mesures de suivi éthique**.

Je vous prie toutefois de considérer les remarques suivantes :

Mesures de suivi éthique continu

Le CEREP demeure responsable de l'acceptabilité éthique des activités de recherche menées sous son autorité. Une fois l'approbation éthique initiale obtenue, une évaluation éthique minimalement annuelle est requise. L'évaluation éthique continue sera effectuée par le CEREP à partir des notifications qui lui seront transmises par l'équipe de recherche pendant le déroulement de la recherche. À cette fin, le CEREP fixe les mesures suivantes de suivi éthique continu de votre projet de recherche :

- La soumission d'un **rapport d'étape annuel**, à soumettre un mois avant l'échéance de la date d'approbation afin de renouveler l'approbation éthique.
- La soumission de toute **modification au projet de recherche qui touche les participants**; une modification ne peut être mise en œuvre sans l'approbation du CEREP.
- La soumission dans les meilleurs délais d'un rapport **de tout accident ou de tout incident** lié à la réalisation du projet de recherche.
- La soumission d'un rapport sur toute **déviaton au protocole** de recherche susceptible d'augmenter le niveau de risque ou susceptibles d'influer sur le bien-être du participant ou son consentement.



Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

- La notification de toute **cessation prématurée, interruption temporaire ou suspension**, qu'elle soit temporaire ou permanente.
- La soumission d'un **rapport de fin de projet**.

Ces notifications doivent être transmises au CEREP en complétant le questionnaire de suivi disponible sur [la page web du CEREP](#) à la section « Modifications envisagées à un projet de recherche » et en le retournant par courriel à suivi-ethique@umontreal.ca avec la mention « Suivi éthique – [no d'approbation éthique] – date de complétion » dans le champ « Objet ».

Tout défaut de respecter une de ces mesures de suivi éthique pourrait résulter en une suspension ou une révocation de l'approbation.

Le CEREP de l'Université de Montréal est désigné par le ministre de la Santé et des Services Sociaux aux fins de l'application de l'article 21 du Code civil du Québec. Il exerce ses activités en conformité avec la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* (60.1) de l'Université de Montréal ainsi que l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC). Il suit également les normes et règlements applicables au Québec et au Canada.

Cordialement,

Pour le CEREP



Jean Poupart
Conseiller en conduite responsable en recherche
Bureau de la conduite responsable en recherche
Université de Montréal
3333 Chemin Queen-Mary, bureau 220-5
Tél. 514 343-6111 poste 28181
cerep@umontreal.ca