

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner**

### **Chercheur principal**

**André Balleux, Université de Sherbrooke**

### **Co-chercheur(s)**

Chantale Beaucher, Université de Sherbrooke  
Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke  
Frédéric Saussez, Université de Sherbrooke  
Julie Béliveau, Commission scolaire des Patriotes  
Suzanne Genest, Commission scolaire de La Capitale  
Mario Landry, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord  
Hélène Leduc, Commission scolaire Vallée-des-Tisserands  
Ronald Morel, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles  
Madeleine Nadeau, Commission scolaire de Sherbrooke  
Pauline Turmel, Commission scolaire de Montréal

### **Autre(s) membre(s) de l'équipe**

Henri Boudreault, Université du Québec à Montréal  
Thérèse Perez-Roux, Université de Nantes

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Sherbrooke

### **Numéro du projet de recherche**

2009-PE-130832

### **Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Programme *Actions concertées*

## **Rapport scientifique intégral**

### **IDENTIFICATION**

#### **Chercheur principal**

André Balleux, Université de Sherbrooke

#### **Co-chercheur(s)**

Chantale Beaucher, Université de Sherbrooke

Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke

Frédéric Saussez, Université de Sherbrooke

#### **Chercheurs collaborateurs**

Henri Boudreault, Université du Québec à Montréal

Thérèse Perez-Roux, Université de Nantes

#### **Partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet**

Julie Béliveau, Commission scolaire des Patriotes

Suzanne Genest, Commission scolaire de La Capitale

Mario Landry, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Hélène Leduc, Commission scolaire Vallée-des-Tisserands

Ronald Morel, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Madeleine Nadeau, Commission scolaire de Sherbrooke

Pauline Turmel, Commission scolaire de Montréal

#### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Sherbrooke

#### **Titre du projet de recherche**

La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner

#### **Numéro du projet de recherche**

2009-PE-130832

#### **Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

#### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **1. Une problématique de transition au cœur de l'entrée en enseignement professionnel**

L'entrée dans la profession est une étape cruciale de la carrière enseignante (Gold, 1996; Cattonar, 2008), déterminante autant pour l'amorce des premières années que pour la poursuite dans la profession (COFPE, 2002; Huberman, 1989). Elle est au cœur des préoccupations de bon nombre d'acteurs, d'observateurs et de décideurs de l'éducation à travers le monde, tant sont vives les questions de recrutement, de formation et de rétention du personnel enseignant (OCDE, 2005). Pour les enseignants débutants en formation générale au Québec, tous s'accordent pour dire que cette entrée constitue une période difficile et frustrante (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Cette situation préoccupante fait l'objet de recommandations et de rapports nombreux (MEQ, 2001 et 2003; CSE, 2004, COFPE, 2002), mais elle demeure malgré les années, un domaine où les améliorations sont lentes (Mukamurera et al., 2008 ; Martineau et Vallerand, 2006). Choc des réalités, malaises profonds, responsabilités élevées, stress considérable, charge de travail souvent excessive, précarité et abandons importants, accompagnement insuffisant (Boutin, 1999; Lamarre, 2004; Mukamurera et al., 2008) en dressent un tableau peu enviable.

Pour les enseignants débutants en formation professionnelle, l'entrée en enseignement obéit sensiblement aux conditions évoquées plus haut, puisqu'ils évoluent dans le même système scolaire et globalement dans les mêmes organisations, mais elle s'en distingue par leur mode de recrutement et par leur formation. En effet, engagés à l'essai et à taux horaire pour des périodes déterminées, ces enseignants intègrent à mesure des disponibilités les postes

vacants alors qu'en même temps, ils exercent encore pour une grande majorité leur métier en milieu de travail (COFPE, 1998). Si leur situation se stabilise quelque peu, c'est au cours de cette période qu'ils entreprennent leur formation à l'enseignement, laquelle se déroule en cours d'emploi. Mais ce qui les distingue radicalement de leurs collègues de l'enseignement général, c'est leur transition entre l'exercice du métier initial et l'enseignement. Vécue souvent avec difficulté, cette transition est au cœur de nombreux enjeux dont l'objet est une tension entre une identité du métier et une identité d'enseignant, entre le refuge d'un métier maîtrisé et la découverte aventureuse d'un enseignement à maîtriser (Balleux, 2008). Cette tension s'exprime au cœur d'une lente transformation qui voit se changer petit à petit une conception de l'enseignement marquée par le métier pour une conception de l'enseignement façonnée par la « pédagogie systématique » (Achtenhagen et Grubb, 2001), un rapport au savoir d'apprenant pour un rapport au savoir d'enseignant et qui s'exprime plus globalement dans une dynamique plus profonde qui touche le passage d'une identité de travailleur pour une identité d'enseignant (Balleux, 2008). Et là aussi, des conditions précaires (Caron et St-Aubin, 1997; MEQ, 2001), un manque ou de graves difficultés d'accompagnement (Rousseau, 2008) et un taux d'abandon préoccupant (25% au cours de la première année selon Tardif, 2001) aggravent encore cette période décisive pour la profession.

## **2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses**

Le long de l'axe des conceptions de l'enseignement, cette recherche a mis à l'épreuve deux hypothèses: 1) les conceptions de l'enseignement se transforment au fil de la transition: les outils de la pédagogie systématique remplacent progressivement ceux de la pédagogie populaire et structurent la réflexion

professionnelle des enseignants de FP et, 2) la transition est vécue de manière positive si les conceptions de l'enseignement sont prises en compte et travaillées dans différentes situations où un accompagnement est proposé aux enseignants (James, 1995).

Le long de l'axe du rapport au savoir, cette recherche a été structurée autour des deux hypothèses suivantes : 1) les enseignants débutants ont un rapport au savoir marqué par leur histoire scolaire généralement hors de la « voie royale » suivie habituellement; 2) à la suite du choc de l'entrée en enseignement et à l'université, ils doivent s'approprier progressivement un nouveau rapport au savoir afin de pouvoir endosser le rôle d'enseignant et d'apprenant qu'ils ont autrefois rejeté, idéalisé ou considéré hors de portée.

Le long de l'axe de la dynamique identitaire, cette recherche a été structurée autour des deux hypothèses suivantes : 1) pour ces enseignants, il ne s'agit pas seulement de s'approprier une nouvelle identité enseignante, il faut aussi de le faire à partir d'une identité personnelle et collective de métier très forte, ancrée dans la vie professionnelle antérieure, mais fragilisée par le choc de la transition et, 2) les enseignants développent des stratégies identitaires pour garder le cap sur leur transition et maintenir l'intégrité de leur identité première tout en intégrant une identité nouvelle.

### **3. Objectifs poursuivis**

Ce projet a proposé deux volets : le premier de nature qualitative visait à étudier les transformations vécues par les enseignants de FP lors de la transition et plus spécifiquement : 1) décrire l'évolution des conceptions de l'enseignement; 2) préciser les composantes et décrire l'évolution du rapport au savoir et 3) décrire la

dynamique et la construction de l'identité enseignante. Le deuxième volet, une recherche de nature appliquée et collaborative s'est établi en partenariat avec la Corporation des conseillers pédagogiques de formation professionnelle et technique

Les objectifs de ce partenariat ont été de : 1) créer par l'entremise de la Corporation un espace de rencontre entre les conseillers pédagogiques de FP et les chercheurs engagés dans la recherche sur la transition en vue de valider leur projet et d'en communiquer les résultats ; 2) déterminer avec l'aide des chercheurs un objet d'étude en propre à la Corporation en lien avec l'accompagnement de la transition en vue d'élaborer des dispositifs d'accompagnement à l'usage des conseillers pédagogiques; 3) valider les objectifs opérationnels de la recherche des quatre chercheurs ; 4) permettre aux chercheurs l'entrée dans les centres de FP et de favoriser l'accès aux enseignants débutants et enfin 5) mettre en oeuvre des ateliers de réflexion et de formation pour l'élaboration d'outils d'accompagnement.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE NOS TRAVAUX**

### **1. Type d'auditoire**

Globalement, le contexte de cette recherche est l'entrée en enseignement professionnel sur laquelle peu de recherches ont été menées jusqu'ici. Elle comble donc un vide à ce sujet, s'inscrivant dans le plus vaste domaine de recherches sur les mobilités professionnelles. Mais les acteurs de première ligne de cette problématique restent les enseignants débutants aux prises avec un contexte de début de carrière particulièrement difficile, pour lesquels les conseillers pédagogiques en formation professionnelle aideront à comprendre le processus d'insertion et peut-être favoriser un meilleur contrôle de leur parcours au cours de cette période. Professeurs et chargés de cours universitaires sont aussi directement concernés par les résultats de cette recherche puisqu'ils sont eux aussi témoins de cette période. Mais ceux qui ont le plus de pouvoir sur les conditions externes des débuts de carrière restent le MELS et les administrateurs des centres de formation professionnelle. En effet, cette recherche est susceptible de leur permettre de jeter un regard différent sur la situation actuelle, devenue au fil du temps banalisée comme si le passage entre le métier et l'enseignement devait nécessairement être difficile, et par conséquent, d'y apporter des améliorations significatives.

### **2. Conclusions pour les décideurs**

Une des conclusions les plus significatives et porteuses de sens en termes de retombées, apparaît être le fait que la transition, peu importe l'angle sous lequel on l'observe, exige du temps. Il serait utopique de croire qu'il est possible ou rentable de bousculer les enseignants engagés dans ce passage entre le métier et

l'enseignement. C'est pourtant ce qui est trop souvent vécu tant les entrées en enseignement et à l'université, menées de front, sont rapides et exigeantes. Sur ce point, nos conclusions rejoignent et appuient celles du Groupe de réflexion sur l'enseignement professionnel (2012) soumis à la Table MELS-Universités. Ces premiers résultats mettent aussi de l'avant l'impact de la formation à l'enseignement et des stages sur le sentiment des participants de devenir vraiment enseignants au sens d'avoir le « souci de l'apprendre des élèves ». Ils indiquent également l'importance du collectif dans la construction de cette nouvelle professionnalité. Enfin, il faut redire que l'enseignement est bien un métier qui s'apprend, que la formation à l'enseignement soutient les enseignants dans la définition de leur nouvelle professionnalité et que diverses variables liées à la culture des centres de formation professionnelle sont en mesure de soutenir ou de contrarier la construction de celle-ci.

### **3. Retombées en lien avec la recherche**

Dans le champ de la recherche en FP, l'enseignant, l'enseignement et la construction de la professionnalité enseignante constituent des réalités encore largement négligées (Achtenhagen et Grubb, 2001; Jellab, 2005). La production de connaissances constitue donc un **premier niveau de retombées**, car il s'agit d'un préalable indispensable à toute intervention adaptée et à la conception de dispositifs d'intervention efficaces (Achtenhagen et Grubb, 2001). Ensuite à **un deuxième niveau**, ce sont les centres de FP et parmi eux les conseillers pédagogiques qui sont les plus touchés par cette problématique de la transition. Dans le but de rendre ce projet pertinent pour les principaux acteurs engagés dans le soutien des nouveaux enseignants au cours de cette transition, les chercheurs ont sollicité le concours de



la Corporation des conseillères et conseillers pédagogiques de la formation professionnelle et technique (CCCPFPT) en vue d'établir un partenariat de recherche et de développement. Dans les faits, cette proposition entre en résonance avec la volonté de la Corporation de remettre l'accent auprès de ses membres sur une de ses fonctions essentielles.

Ensuite à un **troisième niveau de retombées**, bien que l'institution universitaire n'ait aucun contrôle sur le contexte d'insertion qui est du ressort exclusif des commissions scolaires, elle est particulièrement bien placée pour fournir du soutien aux enseignants débutants au moment où ils abordent leur formation à l'enseignement. En effet, les quatre chercheurs sont des professeurs dédiés exclusivement à la formation des enseignants de FP dans le cadre du Baccalauréat en enseignement professionnel offert par l'Université de Sherbrooke. À l'intérieur de ce dispositif, ils sont responsables d'activités de formation en lien avec le développement professionnel, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et les cultures de métier. Ces activités de formation donneront à travailler cette dimension cachée qui permet pleinement aux enseignants d'être «héritier, critique et interprète d'objets de savoir » (MEQ, 2001).

Enfin, il y a un **quatrième niveau** de retombées provoqués par les résultats de recherche générés et rendus disponibles aux chercheurs qui s'intéressent à l'insertion et à la dynamique identitaire des enseignants débutants. De plus, ils seront diffusés auprès des gestionnaires et des décideurs de la FP dans le cadre des rencontres annuelles comme celle de l'Association des cadres scolaires ou de la TREAC.

#### **4. Limites de la recherche**

Toute recherche a ses limites. En visant à analyser en profondeur le vécu des enseignants lors de la transition professionnelle et à rendre compte de parcours de vie professionnelle et donc de fragments d'expérience, ce projet de recherche a fait le choix du petit nombre au détriment de la représentativité. Tout en sachant qu'elle ne respectait pas les représentations par métier, par région, par genre, par ancienneté, cette recherche a donné la priorité à l'expérience individuelle, au sens où l'entendent des enseignants débutants, des enseignants engagés depuis 3 à 5 ans et des plus anciens. Elle ne prétend donc à aucune exhaustivité.

#### **5. Messages clés**

Dans la carrière enseignante en formation professionnelle, la transition du métier à l'enseignement est une **zone à risque** qu'il ne faut pas banaliser. D'un point de vue psychologique, social, individuel et collectif, c'est un passage qui fait émerger les fragilités et qui doit être soutenu, accompagné, au risque de faire face comme aujourd'hui, à une continuelle hémorragie du corps enseignant en FP et des **abandons** dont on ne connaît réellement ni l'ampleur ni le caractère parfois dramatique. Y superposer des conditions d'embauche et de gestion du personnel qui introduisent et entretiennent une **précarité structurelle**, devenue culturelle au fil du temps, ne fait qu'accroître un **malaise profond** vis-à-vis d'une profession que tous ces enseignants avaient reconnu pourtant au début de leur carrière comme valorisante et **enthousiasmante**. Mais de toute évidence, la formation à l'enseignement professionnel contribue, du point de vue des enseignants à la construction de leur nouvelle professionnalité.

## **6. Pistes de solution**

En lien avec les principaux obstacles à **l'accompagnement** qui ont été soulevés dans le cadre de ce volet de la recherche, les principales pistes de solutions ont trait aux aspects organisationnels de l'accompagnement et toucheront davantage, à cet égard, les décideurs au MELS et les commissions scolaires ainsi que les gestionnaires de centres de formation professionnelle. La première piste de solutions renvoie à la formation et à la reconnaissance du rôle joué par les différentes personnes qui accompagnent les nouveaux enseignants. La deuxième piste a trait à la répartition du travail enseignant et touche également aux conditions d'embauche du nouveau personnel enseignant. La troisième piste concerne la collaboration entre les divers acteurs de l'accompagnement des nouveaux enseignants. La dernière piste de solution touche l'accessibilité aux outils et ressources développés dans les centres. En effet, alors qu'un des objectifs visés par le volet partenarial était de développer des outils pour favoriser l'accompagnement des nouveaux enseignants, les résultats ont mis en évidence que ces outils existent. En fait, il s'avère que plusieurs outils ont été développés dans les centres de formation professionnelle, principalement par les conseillers pédagogiques et tout autant par les universités pour effectuer l'accompagnement des enseignants-stagiaires en enseignement.

Ces solutions vont dans le même sens que celles proposées dans le cadre d'une recherche portant sur les « conditions visant à favoriser et à soutenir la motivation des enseignantes et enseignants à accompagner des stagiaires en enseignement professionnel » (Rousseau, 2009 ; Gagnon et Rousseau, 2010). Elles sont

également très proches des recommandations du Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel (Deschenaux, Monette et Tardif, 2011).

## **PARTIE C – MÉTHODOLOGIE**

### **1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée**

Visant à décrire des processus, l'entrevue nous est apparue la voie à privilégier pour les trois premiers axes de la recherche alors que le questionnaire s'imposait pour dresser un état des lieux de l'accompagnement en FP au Québec.

### **2. Description et justification des méthodes de cueillette de données**

Pour les conceptions de l'enseignement, l'entrevue a amené les participants à prendre position à propos de différentes composantes de l'activité d'enseignement en questionnant un objet de sens lié l'enseignement du métier. Pour le rapport au savoir, c'est un bilan de savoir qui a été réalisé dans le cadre d'une entrevue. Ensuite, une deuxième partie du bilan a permis de dégager le sens de l'apprentissage pour chacun. Pour les dynamiques identitaires, les entrevues ont d'abord donné lieu à des récits de transition, puis sont venues questionner les changements survenus au cours du processus. Pour l'accompagnement, les questionnaires ont mis en évidence les pratiques d'accompagnement dans les centres de formation professionnelle.

### **3. Corpus ou échantillons**

Huit enseignants en début de carrière, 12 enseignants engagés depuis plus de deux ans et moins de trois ans et 12 enseignants avec plus de cinq ans d'ancienneté ont participé aux entrevues. Au total, 88 entrevues ont été réalisées. Pour le volet accompagnement, 43 questionnaires ont été reçus, 23 ont été complétés.

#### **4. Stratégies et techniques d'analyse**

Toutes les entrevues ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo selon les cadres respectifs de chaque objet de recherche.

### **PARTIE D – RÉSULTATS**

La somme des résultats analysés dépasse largement la capacité de cette présentation. Nous nous concentrons donc ici sur la description des profonds changements qui se sont opérés au cours de cette transition au niveau de la dynamique identitaire, des conceptions de l'enseignement et du rapport au savoir ainsi que les conditions d'accompagnement en pareil contexte.

#### **La dynamique identitaire**

Rendre compte de la transition aura été l'occasion d'un regard transversal sur une tranche de vie déterminante du parcours professionnel. À ce titre, les marqueurs biographiques sont sans doute les plus visibles, car ils sont autant d'événements fondateurs qui auront fait changer les représentations de soi, apparaître les continuités (mais plus souvent les ruptures) et mettre en œuvre des stratégies d'adaptation appropriées aux événements. Ces moments, souvent de grande perturbation émotionnelle, témoignent de tensions voire de crises vécues autant au niveau existentiel que professionnel. En fait, ces marqueurs biographiques donnent consistance au parcours et le ponctuent à gros traits et si celui-ci est plutôt vécu au début de manière fataliste (il faut bien passer à travers!), il retrouve petit à petit du sens, un sens perdu dans les arcanes de cette longue transition. Les forces vives et les ressources émergent de la masse des souvenirs, l'expérience antérieure du métier prend valeur de fondation et constitue un élément moteur de l'adaptation,

structurant du changement en cours. Ainsi, malgré une impression constante d'adversité et de difficultés à surmonter, des continuités apparaissent, mais surtout plus rassurant, une nouvelle cohérence du parcours s'installe. Alors que la définition de soi est mise à mal, que de nouvelles compétences sont à mettre en œuvre rapidement, que les savoirs exercés ne rejoignent pas toujours les savoirs enseignés, le désarroi et la perte de sens sont palpables. Et en même temps, au fil des années, même si des difficultés demeurent au niveau de la tâche, des horaires, de la conciliation travail-famille-études, on assiste en fin de parcours à un relatif apaisement des tensions, dans une dynamique de non-retour : le cap est franchi et avec le recul, les événements peuvent être envisagés avec bienveillance... Et, avec la fin de la formation à l'enseignement, se dégage un sentiment d'accomplissement et de fierté d'avoir atteint un objectif qui n'était sans doute pas imaginable quelques années auparavant. Dès lors, l'avenir se profile à nouveau et la perspective du temps au long cours reprend ses droits alors que les préoccupations de gérer le quotidien perdent peu à peu de leur acuité. Tout au long du parcours, mais particulièrement au cours des premières années, les stratégies de protection sont fortes avec des attitudes de repli et de défense identitaires, soit en cherchant à se préserver des changements ou en évitant les conflits, mais le plus souvent en voulant préserver son identité de métier et son passé professionnel. Plutôt rares sont les stratégies d'affrontement et d'isolement ainsi que la mise en place de stratégies négatives et de déni de soi. De manière générale, on observe une dynamique de transformation et de construction identitaires dont les manifestations les plus évidentes sont certainement l'anticipation des références et des réalités de la nouvelle profession, la bonne volonté de comprendre et d'assumer de nouveaux

rôles et la recherche d'aide et de soutien dans un accompagnement de proximité. Enfin, pour beaucoup au terme du parcours, il reste de nombreux défis dont le lien avec le métier n'est pas le moindre, car il annonce une autre tension : avec les années, la distance prise avec l'exercice du métier crée un malaise, comme un manque de légitimité à enseigner un métier qui a évolué sans eux, « j'ai l'impression que le métier m'échappe » dira l'un d'entre eux. Plusieurs insistent sur la nécessité de garder le contact au nom même de la qualité de leur enseignement.

### **Les conceptions de l'enseignement**

L'analyse des données n'est pas encore définitivement complétée pour le volet conception de l'enseignement. Les principaux résultats concernent le groupe des intermédiaires. De façon générale, on observe chez les participants une transformation de la vision de leur rôle. Alors que lors de l'entrée dans le métier, les participants conçoivent leur rôle essentiellement en termes de transmission des habiletés propres au métier, après une période oscillant de 3 à 7 ans, ils déclarent avoir pris conscience que l'enseignement exige beaucoup plus d'eux que leurs compétences dans un métier. Les participants soulignent que progressivement ils ont le souci de l'élève et de son apprentissage. Il est à noter que les participants soulignent combien la formation à l'enseignement (BEP) contribue au développement d'un tel rôle ainsi qu'à les aider à conquérir une nouvelle forme de légitimité aux yeux des élèves en lien avec la facette «éducateur». Les données indiquent également qu'outre la formation à l'enseignement, la principale source d'apprentissage de ce nouveau rôle est la rétroaction fournie par les élèves ainsi que les discussions avec les pairs.

Bien que les participants soulignent que la gestion de classe a été le plus grand défi à relever dans ce nouveau rôle, les préoccupations des enseignants du groupe des intermédiaires touchent actuellement la manière dont ils peuvent être plus efficaces pour susciter l'apprentissage des élèves. Ils déclarent être à l'affût de trucs leur permettant d'agir sur les stratégies d'apprentissage des élèves et leur motivation. Il est intéressant de souligner que la question de la gestion de classe semble vécue de façon différente selon le genre. Les hommes semblent plus à l'aise avec l'établissement de règles de fonctionnement et surtout le recours à celles-ci. Les femmes déclarent avoir plus de difficulté à gérer les comportements difficiles et déclarent plutôt réguler la discipline à travers leur rapport à la matière.

Enfin, soulignons que la plupart des enseignants du groupe des intermédiaires déclarent qu'ils commencent à se sentir confortable dans le rôle d'enseignant, mais qu'ils se considèrent encore comme de nouveaux enseignants. Ces premiers résultats mettent de l'avant l'impact de la formation à l'enseignement et des stages sur le sentiment des participants de devenir vraiment enseignant au sens d'un enseignant qui a le souci de l'apprendre des élèves. Ils indiquent également l'importance du collectif dans la construction de cette nouvelle professionnalité.

### **Le rapport au savoir**

Les entrevues réalisées auprès des participants ont produit des données qui éclairent sur la modulation du rapport au savoir au cours de la transition. Certains aspects, étroitement liés à des dimensions du concept, semblent particulièrement significatifs dans ce passage. En premier lieu, les participants témoignent de l'importance de l'autre dans la transition. Cet autre les accompagne, les supporte, leur permet de « faire le saut » vers l'enseignement ou d'y demeurer.



Éventuellement, lorsque les enseignants entrent à l'université, l'autre a le visage des collègues étudiants, du groupe avec qui l'on échange et qui sait par où l'on passe. L'autre, est également personnifié par le professeur ou l'accompagnateur (mentor, enseignant associé, superviseur), plus ou moins identifié, représentant de l'Université, qui guide et modèle, ou à l'opposé fourni un contre-exemple de ce qui devrait être fait!

En second lieu, ce qui est déterminant dans la transition, qui émerge encore plus nettement que le fait de se retrouver face à une classe, c'est l'entrée à l'université, haut lieu du savoir pour certains, idéalisé pour d'autres, craint pour plusieurs, il bouscule l'échafaudage du rapport au savoir. Retour à l'école plus ou moins apprécié, entrée inimaginable à l'université, crainte de ne pas être à la hauteur, enthousiasme, fierté... les sentiments sont variés et se bousculent parfois même à l'intérieur d'un même individu.

L'apprentissage « obligé » permet pourtant à de nombreux enseignants de trouver réponses à leurs nombreuses et pressantes questions sur le monde de l'éducation qu'ils explorent avec bien peu d'outils au départ et pour lequel, ils s'en rendent rapidement compte, l'expertise de l'exercice du métier ne suffit pas. L'ampleur et la nécessité de l'apprentissage tempèrent l'obligation de formation. Le constat de « l'incompétence » ouvre les vannes : envers –et contre soi, parfois- il faut apprendre pour affronter le quotidien de l'enseignement. Cette prise de conscience ébranle et décale le point focal : d'un rapport au savoir laissant une large part aux connaissances et aux compétences de métier à un repositionnement vers une recherche de connaissances liées à l'enseignement, à la connaissance de l'élève, en particulier.

Enfin, une impression de reconquête de son métier initial par d'autres voies colore le rapport au savoir en transition. Des questionnements émergent sur des objets de savoir qui semblaient immuables parce que maîtrisés : « ... tu plonges, tu déterres ce que tu faisais comme exécutant sans plus réfléchir. Puis là, tu creuses, pour savoir pourquoi on faisait ça comme ça, déjà? » Pourtant, dans le même temps, c'est clairement l'expertise du métier qui fournit la fondation solide qui supporte, du moins temporairement, la position relativement inconfortable de novice.

### **L'accompagnement**

Les principaux résultats obtenus à l'aide du questionnaire en ligne sont présentés suivant les cinq dimensions de l'accompagnement retenues. En termes de *Visée*, il ressort que l'accompagnement effectué auprès des nouveaux enseignants de la formation professionnelle veut surtout permettre *d'Apprendre* les rudiments de la pédagogie et de "Survivre" en classe pendant les premières semaines suivant l'embauche. Pour la dimension *Contexte*, les résultats montrent que 4 à 50 nouveaux enseignants ont été accueillis selon l'établissement au cours de l'année 2009-2010, pour une moyenne de 10 nouveaux enseignants par établissement. De ce nombre, 49% auraient été embauchés à taux horaire et seulement 36,5% auraient bénéficié d'un contrat à temps plein. Pour la majorité des cas, les nouveaux enseignants sont rémunérés pour participer aux activités d'accompagnement en début de carrière (65%), et pour ceux qui ont un contrat, les activités sont incluses dans la tâche (AP). Pour les enseignants à taux horaire, les résultats indiquent qu'au-delà de 3 heures, les périodes d'accompagnement ne sont pas rémunérées, à moins que l'enseignant soit « convoqué ». En ce qui concerne la dimension *Temps*, les activités d'accompagnement s'effectueraient de façon

spécifique au cours de la première semaine d'emploi mais se poursuivraient dans une majorité des cas tout au long et même au-delà de la première année, et ce en fonction des besoins, au cas par cas, de façon plus ou moins structurée. Ainsi, en termes de *Démarche*, les participants indiquent que le nouvel enseignant est rencontré par le ou la conseillère pédagogique et qu'essentiellement on lui remet les documents ministériels (programme d'étude, référentiel d'évaluation, etc.) et parfois pédagogiques (guides et manuels de référence, planifications maison, etc.), en plus de lui faire faire une visite du centre de formation. De façon générale, les participants souhaitent que la démarche soit mieux structurée et comprenne un suivi individuel et au moins une observation pendant une période d'enseignement suivie d'une rétroaction formative. Plusieurs centres offrent également des formations qui concernent essentiellement les rôles et responsabilités de l'enseignant en FP, les stratégies d'enseignement et l'évaluation en formation professionnelle. Concernant la dimension *Relation*, il ressort que les conseillers pédagogiques et les enseignants d'expériences sont les principaux interpellés par le rôle d'accompagnement, les enseignants expérimentés intervenant essentiellement, et ce sur une base volontaire, dans le cadre de la formation universitaire. Dans 89,5% des cas, c'est une personne – souvent la conseillère pédagogique – qui est porteuse du dossier de l'accompagnement des nouveaux enseignants alors que dans seulement 10% des cas un comité a été mis en place à cet effet. Enfin il ressort que les principaux obstacles à l'accompagnement sont de type organisationnel : ils ont trait au manque de formation ou de préparation pour les accompagnateurs, au manque de temps, tant pour le nouvel enseignant que pour l'accompagnateur, à la

confusion entre les différents intervenants quant à leurs rôles, et à l'engagement de dernière minute du personnel enseignant.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

### **1. Nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de nos travaux**

De toute évidence, ce type de recherche est trop « jeune » pour prétendre avoir fait le tour de la question. C'est donc un champ qu'il faut continuer à explorer si on veut comprendre, mais surtout améliorer cette étape cruciale de l'entrée en enseignement professionnel.

Du point de vue de la dynamique identitaire, la piste la plus évidente s'ouvre sur une béance : les recompositions identitaires et les tensions à l'œuvre dans la transition marquent le vécu des enseignants de FP. Dans l'immédiat, deux questions se posent: quelles stratégies mettent-ils en place pour résoudre ces tensions entre l'exercice du métier et son enseignement ? et quelles sont les zones de rupture et de continuité entre ces deux espaces de leur parcours professionnel ?

Du côté du rapport au savoir, de nouvelles questions se posent quand à sa nature plus précisément dans un contexte d'exercice du métier. Quel était-il lors de l'apprentissage du métier, puis de son plein exercice, et enfin de sa maîtrise? Quelles sont plus clairement les traces de ce rapport au savoir dans celui du néo-enseignant? Il nous apparaît qu'une investigation centrée principalement sur une juxtaposition, voire une comparaison, du rapport au savoir des individus à deux moments précis de leur transition (avant le passage à l'enseignement et après la phase d'insertion) serait très porteuse au plan de la recherche, de la formation et de l'accompagnement, quoique nettement plus complexe à mettre en place au plan méthodologique. D'autre part, au fil de l'analyse des données, il est apparu que la rencontre entre le rapport au savoir des élèves et celui des enseignants était un objet de recherche à explorer. En effets, certains enseignants semblent transposer -

voire imposer- leur propre rapport au savoir sur leur élèves alors que d'autres se questionnent plus ou moins explicitement sur la nature du rapport au savoir de leurs élèves et des enjeux sous-jacents. Quoi qu'il en soit, la rencontre et ses conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage semblent être non négligeables pour les uns et les autres.

En lien avec les conceptions de l'enseignement, nos résultats indiquent qu'une des principales sources de l'apprentissage de l'enseignement, c'est l'élève, investi au départ comme un outil pour apprendre le métier, mais devenu progressivement l'objet du travail de l'enseignant. Au plan théorique, cette recherche nous conduit à enrichir notre modélisation initiale de la conception de l'enseignement. Il s'agit d'une théorie personnelle de l'activité d'enseignement apprentissage attachée à un faisceau d'expériences multiples qui est le siège d'une redéfinition progressive du rapport au métier et des modalités de sa transmission et de son acquisition.

## **2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard?**

De nouvelles recherches sont à envisager rapidement afin de faire progresser la connaissance, mais à court terme et de façon pragmatique, il nous apparaît essentiel de diffuser l'information auprès des premières personnes concernées par la transition : les enseignants, les CP, les directions de centre, les CS. Que ce soit par le biais du BEP, de formation ciblée dans les centres ou de diffusion dans des publications à caractère professionnel, il est essentiel que ne perdure plus inutilement cette situation que l'on accepte de facto et que diminuent les coûts humains et financiers engagés dans la transition. Il est primordial que soit reconnu le processus de transition et l'importance de son accompagnement qui s'inscrit dans la durée.

## **PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE**

Achtenhagen, F. & Grubb, W. (2001). Vocational and occupational education : pedagogical complexity, institutional diversity. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York : Mc Millan.

Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage, *Carriérologie*, 10,3-4

Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires, *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36-1, 29-48.

Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projets professionnels*. Doctorat en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Montréal : UQAM.

Beaudet, A. (2003). *La réforme de l'enseignement professionnel. Bilan et perspectives*. (Sans mention de la ville). Association des cadres scolaires du Québec.

Boutinet, J-P. (2002). *Psychologie de la vie adulte*. Collection Que sais-je ? Paris, Presses universitaires de France.

Bridges, W. (1995). *La conquête du travail. Au-delà des transitions*. Paris : Éditions Village mondial.

Caron, L. et St-Aubin, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Centrale de l'enseignement du Québec.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Coll. Anthropos. Paris : Économica.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Économica.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Clow, R. (2001). Further education teachers' construction of professionalism. *Journal of Vocational Education & Training*, 53, 407-419.

Dauvisis, M.-C. (2001). *Les enseignants peuvent-ils croire à la formation? Actes du Symposium Formation Initiale et continue des enseignants*, Montréal.

Demazière, D. et Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Nathan.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

James, P. (1995). Models of vocational development revisited : reflecting on concerns, *Journal of Vocational Education & Training*, 47, 289-308.

Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses universitaires de France.

Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes*. Montréal/Sherbrooke : Éditions du CRP.

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003) *Analyse des données qualitatives, traduction de la 2e édition américaine*. Bruxelles : De Boeck.

Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi. *Carriérologie*. 10(2), 331-348.

Paquay, L., Darras, E. & Saussez, F. (2001). Les pratiques d'autoévaluation dans les formations professionnalisantes : questions à la lumière de la recherche. Dans G. Figari & M. Ackouche (Dir). *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

Pralong, J. (1999). Sur la notion de « rapport aux études » : une construction théorique et son illustration dans l'université de masse. *Psychologie et éducation (Dourdan)*, (37), 75-85.

Roberge, M. (2002). *Tant d'hiver au coeur du changement : essai sur la nature des transitions*. Collection Libre cours, Sainte-Foy : Québec.

Robson, J. (2002). The voice of vocational teachers in the UK : their perception of the nature and the status of further education teachers' Professional knowledge. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 10 (2), 9-113.

Robson, J. (1998). A profession in crisis : Status, Cultures and identity in the further education college. *Journal of Vocational Education & Training*, 50, 585-607.

Rochex, J.-Y. (1995). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires. *Orientation scolaire et professionnelle*, 24 (3), 341-359.

Saussez, F. & Allal, L (2007). Réfléchir sur sa pratique, le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 30 (1), 97-124.

Saussez, F., Ewen, N. & Girard, J. (2001). Au coeur de la réflexivité, la conceptualisation ? *Recherche et Formation*, 36, 69-87.

Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience d'enseignement : un schéma d'intelligibilité. Dans P. Perrenoud, C. Lessard, M.

Altet & L. Paquay (Dir). *La formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience : intégration ou déni mutuel ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec, In A. Beauchesne, S. Martineau et M.

Tardif (Dir.). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, (p.131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke