L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné

*Entering vocational éducation in Quebec: A long transition process with tensions
between the occupation practiced and the occupation taught*

André Balleux

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4960>

DOI : 10.4000/ree.4960

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

André Balleux, « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné », *Recherches en éducation* [En ligne], 11 | 2011, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4960> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4960>

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

L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné

André Balleux¹

Résumé

La recherche présentée ici a permis de suivre des enseignants de formation professionnelle du Québec au cours de leur entrée en enseignement. Trois particularités marquent leurs débuts dans la profession : une transition entre l'exercice du métier et la profession enseignante, une immersion en enseignement et une insertion dans un centre de formation professionnelle en même temps que dans un programme universitaire de formation à l'enseignement. Après quatre années de recherche sur ce premier aspect qu'est la transition entre métier et enseignement, le processus commence à être mieux compris comme un segment de vie professionnelle décliné en quatre temps forts : le temps du métier, le temps du changement, le temps de l'entrée en enseignement et le temps de la consolidation professionnelle. Mais au-delà de ces quatre étapes, il faut voir ici la rencontre de deux temporalités : celle du parcours biographique qui donne un sens particulier à la transition, à un moment unique de la vie et celle du processus au quotidien où la personne est aux prises avec les nombreux changements qui l'affectent. Et au bout de ce parcours, si le passage du métier à l'enseignement est réussi, on voit émerger une maturité vocationnelle renouvelée.

« Au cours d'une vie,
chaque individu part en quête de son identité, parfois au milieu des autres ;
cependant lorsqu'il se trouve, c'est en lui-même, pas à l'extérieur de lui ».
(Schmitt É.-E., 2005, p.95)

L'entrée dans la profession est une étape cruciale de la carrière des enseignants (Lévesque et Gervais, 2000 ; Cattonar, 2008), essentielle autant pour les premières années que pour la poursuite dans la profession. Au Québec, pour les enseignants débutants en formation générale, bon nombre d'auteurs s'accordent pour dire que cette entrée constitue une période difficile et frustrante (Mukamurera, 2005). Les nombreuses études qui ont couvert différentes facettes de l'insertion permettent aujourd'hui d'en dresser des tableaux partiels certes, mais suffisamment explicites pour se faire une idée de l'urgence de la situation. Choc des réalités, malaises profonds, responsabilités élevées, stress considérable, charge de travail souvent excessive, précarité et abandons importants, accompagnements insuffisants (Lamarre, 2004 ; Mukamurera, 2005) en donnent une image peu enviable.

1. L'entrée en enseignement professionnel

Pour les enseignants débutants en formation professionnelle, l'entrée en enseignement obéit sensiblement aux mêmes conditions que celles des collègues de formation générale évoquées plus haut, puisqu'ils évoluent dans le même système scolaire et globalement dans les mêmes organisations. Néanmoins, pour eux, des événements majeurs se déroulant presque en concomitance viennent complexifier leur entrée en enseignement : une

¹ Professeur, Université de Sherbrooke.

transition professionnelle entre l'exercice d'un métier et son enseignement ; en même temps qu'une insertion dans un centre de formation professionnelle, une immersion en enseignement sans formation préalable et enfin, au bout de quelques mois, une entrée en formation universitaire à l'enseignement.

■ ***Une transition professionnelle***

Celle-ci s'inscrit dans une vie professionnelle déjà bien entamée. Si l'âge moyen du personnel enseignant en formation professionnelle (tout statut d'emploi confondu) se situe à 45 ans (MELS, 2008), celui des débutants se situe en moyenne au moment de leur transition autour de 40 ans (Balleux, 2006b). Il s'agit pour eux d'un changement de carrière après avoir exercé le métier pendant près de quatorze ans (Balleux, 2006b). Leur maîtrise des compétences de métier et leur connaissance des contextes d'exercice figurent d'ailleurs parmi les premières exigences d'engagement, les situant pour beaucoup au faîte de leur expertise professionnelle et de leur connaissance disciplinaire. Ce lien avec le métier va rester très fort au cours des premières années parce qu'à cause des conditions précaires d'engagement, plusieurs maintiennent leur lien d'emploi avec le métier (Caron et St-Aubin, 1997 ; MEQ, 2001) partageant ainsi leur temps entre l'enseignement et la pratique du métier.

■ ***Une immersion en enseignement***

C'est au cœur même de cette entrée en enseignement professionnel que se trouve cette particularité si exclusive à la formation professionnelle. En effet, comme aucun cadre légal ne les y oblige, on voit ces néo-enseignants exercer la profession sans formation préalable. L'immersion doit donc être prise en son sens littéral, puisqu'au premier contact avec leur classe, ils sont en pleine responsabilité, sans supervision directe (Boudreault, 2009). Cette particularité a des origines historiques, car le recrutement dans les premières écoles de métier se faisait dans le bassin des gens de métier en exercice, par cooptation à travers les réseaux professionnels et cette pratique habituelle en a fait un des fondements du recrutement et de la gestion du personnel enseignant de formation professionnelle au Québec. Au cours de cette immersion, l'enseignement reste imprégné des savoirs de métier acquis par la pratique plutôt que par de longues études (COFPE, 1998) et d'un rapport au métier fortement teinté par les situations de travail (Marchessault, 2004).

■ ***Une double insertion***

Les conditions d'insertion dans les centres de formation provoquent des situations faites d'incertitude et d'instabilité, de précarité, d'horaires morcelés, de chevauchement entre l'exercice du métier et l'enseignement, ce qui constitue des tranches de vie difficiles à assumer surtout lorsque les enseignants ont charge de famille. Pourtant, malgré ce contexte éprouvant, 84,2% des enseignants débutants reconnaît avoir développé un sentiment d'appartenance à l'égard de son centre de formation (Descheneaux, Roussel et Boucher, 2008). De plus, à cette insertion dans un centre, il faut ajouter l'inscription à un programme universitaire de formation à l'enseignement. Cette situation crée alors une nouvelle appartenance, déstabilisante dans la mesure où l'université est restée jusque-là, pour la plupart, comme un monde inaccessible vis-à-vis duquel ils se sentent comme des imposteurs (Beaucher, 2006). Rappelons aussi que, pour la plupart, leur parcours académique antérieur ne les a pas préparés à une formation universitaire et encore moins à une formation à l'enseignement.

■ ***Conséquence : un abandon considérable***

Ces conditions difficiles expliquent sans doute pourquoi on peut déplorer un taux considérable d'abandon de 33,6% pendant les cinq premières années et que parmi eux, 25% avait déjà quitté la profession au cours de la première année (Tardif, 2001). Dans son étude des facteurs d'abandon des enseignants de formation professionnelle en début de carrière, Loignon (2006) a relevé que le manque de temps affecte surtout la préparation de cours, le soutien au plan pédagogique, la présence d'une relation privilégiée avec une personne-ressource compétente.

Cette auteure pointe encore des éléments qui appartiennent à l'individu lui-même comme le sentiment d'efficacité en enseignement, le stress lié à l'enseignement, la qualité de vie et la mobilité de la famille. Elle note enfin beaucoup de déceptions et de frustrations, mais elle relève par ailleurs que même après un abandon, ce bref passage en enseignement peut être considéré après coup comme une expérience existentielle bénéfique.

2. Les objectifs de cette recherche

Parmi ces événements marquants de l'entrée en enseignement professionnel mentionnés plus haut, notre recherche étudie le processus de transition professionnelle à l'intérieur de son contexte organisationnel

particulier. Il s'agit donc de prendre en compte les démarches individuelles autant que de bien saisir les modalités de début de carrière imposées aux enseignants par les institutions qui les accueillent. Plus spécifiquement, cette recherche vise à mieux comprendre les trajectoires biographiques et professionnelles qui ont amené les individus à cette transition vers l'enseignement et à dégager les étapes vécues au cours de cette transition

3. Le cadre de référence

Pour cette recherche qui a un caractère exploratoire, nous souhaitons travailler à partir d'un cadre déclencheur, composite et évolutif, capable de préciser un « univers interprétatif »

(Paillé et Muchielli, 2003) adapté à notre objet de recherche. C'est donc dans la mouvance d'une double perspective, psychosociale et développementale, qu'émerge cette étude sur la transition. D'où l'importance de questionner celle-ci dans la durée d'un parcours biographique, mais aussi de la repérer à l'œuvre dans l'instant des événements vécus par la personne.

■ Un événement significatif dans un parcours de vie

Les écrits portant sur le développement psychosocial de l'adulte et sur les cycles de vie, nous permettent de jeter deux regards complémentaires. D'un côté, ils permettent de formuler l'hypothèse que cette transition ne s'effectue pas à un moment quelconque de la vie, mais surtout qu'elle prend un sens particulier à ce moment déterminé de l'existence. D'un autre côté, ces travaux reflètent aussi l'histoire individuelle qui, en mettant en jeu des motivations existentielles et professionnelles puissantes, transite entre crise, rupture et dépassement (Kaes et al., 1997) et procède ainsi d'un processus de changement.

• *La transition comme étape du développement psychosocial de l'adulte*

Si Jung (1971), Bühler (1935) et Érikson (1950), considérés comme les pionniers ont ouvert la voie, de nombreux autres comme Neugarten (1969), Levinson (1978), Havighurst (1972) et Gould (1975) en ont été les dignes continuateurs. Malgré leurs divergences sur les grandes étapes et le sens à donner à ces parcours de vie, leurs travaux nous laissent entrevoir que la transition que connaissent les enseignants de formation professionnelle ne s'effectue pas au hasard. Dans notre première enquête, elle touche en effet majoritairement la tranche d'âge des 35-45 ans, elle fait appel à des motivations profondes liées autant à l'existence qu'à la profession et si elle apparaît d'abord comme professionnelle, la transition se colore inévitablement d'aspects existentiels.

• *La transition comme processus d'un mouvement de passage*

Pour Bridges (2006), la transition est une « *réalité psychologique subjective* » (p.2) marquée par les adaptations internes que les événements vécus entraînent et qui s'inscrit dans le temps. En faisant l'étude de la transition comme mouvement de passage, nous avons constaté que dans le

déroulement de son processus, celle-ci ressemble étrangement à d'autres passages, comme le deuil (Kübler-Ross, 1975), le changement (Borgen, 1997), le processus migratoire (Stern, 2003) et la socialisation organisationnelle (Delobbe et Vandenberghe, 2000). Dans un souci de rassembler et d'intégrer les différents apports que constituent les études sur les mouvements de passage, nous nous sommes donné (Balleux, 2006a) un cadre d'analyse fusionnant les éléments les plus porteurs de ces différents points de vue. Le tableau suivant reprend les grandes lignes de cette proposition.

Tableau 1- Étapes d'un processus de transition (Balleux, 2006a, p.620)

AVANT	PENDANT	APRES
Une page existentielle est en train de se tourner par un mouvement de passage	Un entre-deux identitaire et culturel provoque un déchirement brutal	Un aboutissement amène à assumer progressivement ses deux appartenances
Achèvement Détachement Rupture progressive	Dépaysement Perte des lieux connus Étonnement	Émergence d'une double identité Reconstruction dans l'unicité Acceptation d'une identité composite
Décision de partir Recherche d'informations Choix d'un nouveau monde	Choc culturel Perte des schèmes de référence Différence entre les attentes et la réalité	Intégration de deux cultures Intégration de la nouveauté Fusion des éléments anciens
Préparation du départ Attente et anticipation Démarches administratives	Choc identitaire Fragilité de l'identité Déchirement	Adaptation au nouveau contexte Expérience significative Lâcher prise
Deuil Perte et renoncement Séparation	Entre-deux Perte de sens Essentielle errance	Accomplissement Maîtrise des situations Aisance

4. Approche méthodologique

À l'heure où nous disposons de quelques données générales sur cette situation problématique, il est devenu important de mieux la comprendre à partir du regard que les sujets portent eux-mêmes sur le phénomène.

■ Les participants à la recherche

Respectant les données récentes sur le genre, l'âge et l'expérience des enseignants de formation professionnelle (Balleux 2006b ; Tardif, 2001), nous avons constitué un échantillon composé de 2/3 d'hommes et de 1/3 de femmes, d'environ 40 ans, ayant une expérience sur le marché du travail lors des débuts en enseignement d'environ quinze ans dans des secteurs de formation différents et inscrits récemment à la formation universitaire. Nos critères ont ciblé vingt-un individus et parmi eux, sur une base volontaire, neuf personnes ont accepté de collaborer à la recherche.

■ Les instruments de collecte des données

Deux types d'instruments de collecte de données ont été utilisés au cours de cette recherche : l'entrevue semi-dirigée et le récit de pratique (Van der Maren, 2003). La première, pour recueillir les éléments biographiques et professionnels, a été passée au cours des six premiers mois de l'entrée en enseignement, visant à cerner la vie professionnelle qui a précédé la transition et les premiers mois en enseignement. Le deuxième, pour suivre le cheminement tout au long du

processus, a été demandé quatre fois au cours d'une période qui a duré 30 mois, couvrant ainsi globalement les quatre premières années en enseignement.

■ **L'analyse des données**

Dès la fin des deux premières entrevues, nous avons traduit les données en récits phénoménologiques (Paillé et Muchielli, 2003 ; Balleux, 2007) qui se sont complétés au fil des trois années, constituant aujourd'hui des cas de parcours exemplaires (Balleux, Castellan et Sahuc, 2010). Ensuite, les données recueillies au cours des entrevues et des récits de pratique ont été traitées suivant les procédés d'analyse de discours. À l'aide du cadre déclencheur présenté, nous avons effectué une codification descriptive des unités de sens dans le but de générer de larges catégories, mais sans pour autant nous priver d'en laisser émerger de nouvelles si le besoin s'en faisait sentir.

5. Présentation des résultats

Au cours de cette recherche, nous découvrons que la transition professionnelle est marquée par quatre périodes importantes, très variables en fonction du temps et des individus. Tout d'abord, la première vie professionnelle antérieure ancrée dans le métier ; ensuite, une période de questionnement face à un éventuel virage vers l'enseignement ; plus tard, l'entrée en enseignement et enfin, l'adaptation et la régulation à l'enseignement et à son contexte.

■ **La première vie professionnelle, point de départ et de continuité de la transition**

La première entrevue porte sur le passé professionnel et cette lecture du passé qui est demandée *a posteriori* se fait donc à la lumière des événements vécus au quotidien de l'entrée en enseignement. Voilà peut-être pourquoi en cherchant un sens au passé professionnel, ces néo-enseignants tendent d'y retrouver un fil conducteur entre métier et enseignement. Au-delà des parcours et des expériences singuliers, ils découvrent que de nombreux apprentissages réalisés au long de la vie professionnelle et personnelle peuvent devenir riches de sens pour l'enseignement. Ainsi, pour Pascal, enseignant en mécanique automobile, « *sans l'expérience du métier, sans cette partie solide en moi, mon côté garage comme je dis toujours, j'aurais probablement démissionné* ». De la sorte, une expérience professionnelle variée, diverses formations suivies, des stratégies d'apprentissage personnelles ainsi que des activités de la sphère sociale et parentale facilitent l'enseignement et la mise en contexte du métier. Enfin, l'entrevue est pour chacun l'occasion de dresser un premier bilan de cette portion de vie professionnelle.

■ **Une page existentielle et professionnelle est en train de se tourner**

Avec la deuxième entrevue, nous arrivons à cette étape cruciale du parcours professionnel où s'ouvre la porte vers l'enseignement. Ainsi, un jour et de manière parfois presque imperceptible, se glisse l'idée que l'enseignement peut entrer dans le champ des possibles. S'engagent alors une intense période de réflexion ainsi que la prise en compte de multiples éléments qui permettent d'analyser cette nouvelle option. Certains ont pris goût à une première expérience de formateur en milieu de travail. Au cours de cette aventure, Maryse, enseignante en secrétariat, se rappelle : « *Tout à coup, je me sentais utile, j'avais l'impression, comment dire, de faire quelque chose d'important au lieu de travailler dans l'ombre* ». Pour d'autres, c'est le contexte de travail qui pousse à en sortir, qu'un besoin de changement plus évident ou qu'une certaine fatigue du métier apparaisse, au sens propre à cause de problèmes de santé ou au sens figuré, parce que le travail est devenu routinier, sans défis réels, provoquant une forme d'usure et de souffrance insidieuse (Dejours, 1998). L'instabilité, la stagnation du salaire et l'insécurité liées aux conditions d'exercice du métier créent aussi cette occasion de jeter un regard ailleurs. Dans

certains cas, les proches ne sont pas en reste dans ce questionnement, car ils manifestent des réactions vives par rapport à la place grandissante qu'avait pris le métier dans leur vie et ils poussent à la recherche d'un meilleur équilibre entre la vie professionnelle et la vie familiale ou sociale. D'autres fois, ils prennent position et comme le pense Gilles, enseignant en charpenterie : « *Heureusement que ma famille était là pour me soutenir dans ma décision, parce qu'au même moment, mon employeur me chantait mes qualités pour pouvoir me garder. Qu'est-ce que j'aurais fait ?* ».

De plus, le hasard est souvent invoqué comme l'élément déclencheur, car pour la plupart des personnes qui n'avaient pas pensé à l'enseignement auparavant, il est identifié comme la genèse d'un mouvement qui au départ leur semble étranger ou qui ne leur appartient pas. Mais à lui seul, le hasard ne peut motiver un tel changement et cet effet de halo qu'il produit sur les circonstances, qui déclenchent le mouvement de passage, ne peut nous cacher le fait que cette réponse entre en résonance avec une certaine idée de l'enseignement (Balleux, Castellan et Sahuc, 2010). Pour certains, l'enseignement était là comme un intérêt inconscient alors que d'autres se sont identifiés à des modèles forts d'enseignants ou non, présents dans l'entourage.

■ ***L'entrée en enseignement, une mise à l'épreuve***

Cette étape est souvent précipitée puisque les personnes ont peu de temps pour se préparer adéquatement. Elle est aussi fragmentée dans la mesure où elles partagent leur temps de travail entre le métier et l'enseignement qui se présente par intermittence. C'est donc une entrée empreinte de précarité, qui génère beaucoup d'incertitudes, de compromis et de renoncement. « *C'est très dur d'être impuissante devant la précarité d'emploi* », pense Kathy, enseignante en coiffure, alors que justement en entrant en enseignement, elle aspirait à plus de stabilité. Dans bien des cas, il faut aussi maintenir une grande disponibilité pour ne pas perdre une très relative ancienneté, accepter parfois une baisse de salaire, souvent donner les seuls cours disponibles et enfin, aspect non négligeable, accepter d'entreprendre une formation universitaire en pédagogie.

Ces premiers moments en enseignement sont d'abord des occasions de perdre des illusions. La remarque de Pascal, « *Moi, je pensais qu'un prof, quand il ne donnait pas cours, il était chez lui* » est éloquent à cet égard. Mais c'est aussi des moments pour faire des constats lucides imprimés dans des images fortes de leur situation : manque de soutien, charge de travail considérable, complexité de l'acte d'enseigner : « *c'est la face cachée du métier de prof* » conclut Pascal avec philosophie. Ainsi, l'accompagnement n'est pas toujours au rendez-vous de ces moments difficiles alors que l'accueil se limite souvent à une rapide visite des lieux. « *Il faut avoir la couenne dure* », constate Jocelyne, enseignante en comptabilité, car la charge de travail est exigeante, surtout dans un contexte de suppléance où il faut parfois gérer cette conciliation de différentes charges de cours dans différents centres en même temps. Mais le choc qui les atteint le plus est sans doute la rencontre avec les élèves et la découverte de leur présence nécessaire. Marcel, enseignant en électricité, confie un peu honteusement : « *Bien sûr que je savais qu'il y avait des élèves, mais avant, je ne les voyais pas, ou peut-être seulement comme un bloc (...) je m'attendais à ce que tout soit structuré, tu sais, comme le code d'électricité...* ». L'acte d'enseigner se révèle alors dans toute sa complexité et dans la nécessité de son propre apprentissage. La démotivation des élèves, parfois leur peu d'intérêt face à l'apprentissage de leur métier et la nécessité de « faire de la discipline » viennent entacher la perception d'une profession qu'ils avaient idéalisée. Ce sont des moments où les repères et les certitudes vacillent alors que l'énergie se concentre sur l'action immédiate et la recherche de solutions aux difficultés rencontrées.

Arrive aussi à cette période l'obligation d'entreprendre des études universitaires. Quoique positive et répondant à un désir d'apprendre ou de relever un défi, la formation à l'enseignement est vue généralement comme une surcharge de travail. Orientée vers la professionnalisation à l'enseignement, visant une meilleure instrumentation des débutants, elle est néanmoins vécue comme exigeante en termes de travaux personnels, laissant peu de place au métier d'origine et perçue comme une structure lourde et imposant un processus très long.

■ **L'adaptation et la régulation à l'enseignement et à son contexte**

À cette étape, on peut dire globalement que les conditions de travail et la qualité de vie se sont améliorées, par une plus grande stabilité en un même lieu de travail. Malgré la perception que le travail d'enseignant reste difficile et exigeant en termes de préparation, ils sont plusieurs, après quelques trimestres en enseignement, à porter un regard plus critique sur les aspects organisationnels du centre et du programme. En disant : « *je comprends mieux le système et je repère plus facilement ce que je peux dire ou faire pour régler mes problèmes* », Marcel joue de prudence pour s'adapter et consolider sa place. Comme bien d'autres, il juge plus pertinent de rester discret et d'user de stratégies. À ce stade, tous reconnaissent que la formation universitaire est pertinente et aidante.

Cette relative solidité en enseignement et une partielle stabilité des statuts se traduisent par le sentiment d'avoir enfin trouvé leur place dans cette profession. Pour Joël, enseignant en réfrigération, en retrouvant une certaine aisance, après s'être perçu comme incompetent au cours de cette longue période de transition, il constate que « *c'est comme si j'avais pris ma vraie place, oui, repris ma place et puis que tout rentrait dans l'ordre, que j'étais comme avant...* ». Beaucoup se considèrent comme des professionnels de l'enseignement autant que du métier et sont en mesure de définir plus clairement leur rôle et leurs priorités comme enseignants. C'est aussi l'identité professionnelle qui se précise, une identité bicéphale d'enseignant et de professionnel du métier. Quelques rares personnes continuent à pratiquer le métier et l'enseignement en parallèle parce qu'ils désirent rester en contact direct avec les deux mondes, « *le meilleur des deux mondes* » ajoutera Gilles. Mais si la plupart abandonne l'exercice du métier pour se consacrer uniquement à l'enseignement, tous se disent préoccupés par le maintien de leurs connaissances et de leurs compétences de métier. À ce propos, Joël pense que « *dans toute cette histoire, le grand perdant, c'est le métier... si on ne se tient pas à jour, comme professionnel du métier, on est largué au bout de quelques temps...* »

Après quatre ans en enseignement, le stress diminue, du moins pour ceux qui ont décroché un engagement continu. Avec l'obtention de celui-ci, les enseignants sentent que leur travail est davantage reconnu. L'accès à un bureau dans le centre de formation facilite une meilleure organisation du temps et améliore la qualité de vie au travail de façon générale. La présence au centre sur une base plus stable facilite aussi la création de liens avec les collègues. Le climat de travail, les bonnes relations avec les collègues, l'esprit de collaboration et l'entraide augmentent le sentiment de bien-être au travail et favorisent le maintien dans cette profession. L'avenir professionnel en enseignement n'en est que plus attrayant dans un tel environnement. D'autres, n'ayant pas obtenu de contrat continuent à chercher leur place dans les conditions plus incertaines liées au statut à taux horaire, ce qui maintient une insatisfaction constante.

6. Discussion des résultats

Réalité indissociable de l'entrée en enseignement professionnel, la transition entre le métier et l'enseignement est parcourue par deux dimensions temporelles. Tout d'abord, celle qui insère la transition dans le cours bien avancé d'une vie professionnelle. Ensuite, celle des multiples instants d'un processus de changement, avec des événements décisifs et des crises porteuses de dénouement. Nous souhaitons engager cette discussion des résultats à partir de ces deux plans temporels complémentaires (Elder, 1994), car le processus de transition ne peut se comprendre de notre point de vue que si on se réfère à la tranche de vie qui le porte.

■ **La transition : un segment significatif d'un parcours de vie**

La transition doit être replacée dans le contexte général du cheminement personnel de chacun (Bridges, 2006), mais ce n'est pas tant l'âge qui est important ici que la tranche d'âge et les aspirations qui l'habitent.

• *Une étape importante du parcours de vie*

Il faut inscrire en effet cette tranche de vie des 45 ans dans l'espace du mitan de vie, une période intense et chargée de signification au plan du développement de l'adulte (Houde, 1999). Dans notre recherche, nous constatons que c'est l'individu et son environnement immédiat qui sont bouleversés par cette transition à un moment crucial où la vie professionnelle se définit à nouveau. Au dire de plusieurs, la fin de l'exercice du métier est porteuse d'espoirs vers l'enseignement et ouvre à un cheminement à l'issue duquel ils se découvrent, personnellement et professionnellement différents de ce qu'ils étaient au départ. « *Depuis quelque temps, je ne me reconnais plus, je ne suis plus pareil... j'ai vraiment changé* » fait remarquer Pascal. C'est ce qu'avaient suggéré Levinson et ses collaborateurs (1978) à propos des grandes tâches que mène l'adulte à cette étape de sa vie : réévaluer son passé, modifier sa structure de vie et atteindre ainsi une plus grande individuation. De plus, ce changement de cap n'est pas un passage anodin d'un travail à un autre, car il se poursuit dans une lente transformation d'où émergent des intérêts qui « *ont jusque-là été maintenus sous silence* » (Houde, 1999, p.37). En effet, à travers l'opacité des témoignages, il faut entendre cette résonance avec l'enseignement même s'il est souvent interprété comme le fruit du hasard, même s'il apparaît au départ comme une voie totalement inimaginable. À Maryse qui exprime que « *l'idée d'aller enseigner dans un centre de formation professionnelle a fait son chemin sans que j'y fasse attention* », Jocelyne peut répondre que « *c'est comme si tout à coup, j'avais besoin dans ma vie de relever un grand défi, comme celui d'aller enseigner* ». La générativité (Erikson, 1980) est aussi un autre descripteur de cette étape de vie, non seulement parce qu'elle illustre ce besoin de transmettre aux générations suivantes, mais aussi parce qu'elle donne à comprendre les interactions intergénérationnelles. Ainsi pour Gilles « *Former une main-d'œuvre mieux préparée* », c'est la formule qui l'appelle à l'enseignement mais il souhaite aussi mieux comprendre la génération future, « *être prof, c'est une place unique pour ça* ».

• *Une reconversion volontaire*

Rappelons que pour ces enseignants, il s'agit bien comme le décrit Négroni (2005) d'une reconversion professionnelle volontaire. À un âge où ils pourraient s'attendre à profiter de leur expertise et des acquis de leur carrière professionnelle, ils choisissent une véritable « *bifurcation biographique* » (Négroni, 2005, p.331), qui a pu apparaître pour quelques-uns comme un retour à la case départ. Car s'ils revivent la première insertion au travail avec ses inquiétudes et son stress de l'inconnu, ils sont confrontés aussi à un retour aux études pour lesquelles ils avaient manifesté plutôt de la distance. Au brouillage des repères (Camilleri et Vinsonneau, 1996), s'ajoute le brouillage des âges (Boutinet, 2002), car ils n'ont plus tout à fait l'âge d'entreprendre de longues études et ils ne peuvent s'appuyer sur les conseils habituels de l'entourage ni compter sur les repères de l'environnement immédiat. Le modèle est donc à construire seul, au fur et à mesure des ajustements aux réalités nouvelles.

• *L'empreinte de l'expérience*

L'expérience a été jusque-là au cœur de la construction de l'expertise de métier. Si elle crée de fait l'assurance dont a besoin l'individu pour se lancer en enseignement, la pratique du métier est aussi la base sur laquelle s'appuie l'enseignement, en permettant une réelle contextualisation des savoirs. Cet héritage du métier est marqué par la « *trajectoire subjective* » (Demazière et Dubar, 2004, p.301), car il laisse des traces profondes à tous les plans de la nouvelle vie professionnelle, des valeurs ainsi que des conceptions de la vie et de l'éducation en général. Mais plus globalement, comme l'avaient déjà constaté de nombreuses recherches sur la

transition, l'expérience de vie constitue aussi au fil du temps un répertoire de ressources et de réponses diversifié et pertinent qui facilite l'adaptation au travail (Ashforh et Saks, 1997).

- *Une maturité vocationnelle renouvelée, mais parfois encore instable*

Boutinet (2002) a proposé qu'à travers crises et transitions, l'individu peut aboutir à un état d'équilibre psychologique plus élaboré appelé « *maturité vocationnelle* » (p.60) et à une plus grande autonomie. Selon lui, résoudre les indécisions de départ, s'adapter à de nouveaux rôles, acquérir de nouvelles compétences et renouveler les interactions entre soi et l'environnement socioprofessionnel sont des indicateurs de cette maturité. Ces étapes nous semblent aussi franchies par ces enseignants, mais cette maturité est aussi de notre point de vue une maturité retrouvée sinon renouvelée après les bouleversements d'une transition réussie. En effet, cette résolution de problèmes au quotidien, les choix d'abandonner le métier pour se consacrer à l'enseignement, les différents rôles liés à l'intervention auprès des élèves, au rapport avec les collègues et à la vie du centre de formation, la maîtrise progressive des compétences en enseignement et les nouveaux modes d'interaction avec le monde scolaire constituent autant de témoins d'un développement professionnel réussi. « *Tout un parcours, mais tant que tu n'es pas dedans, tu ne le sais pas...* » conclura Marcel.

■ **La transition : un processus de transformation vécu au quotidien**

Si la transition professionnelle fait sa marque dans un parcours de vie, elle se déroule aussi au quotidien, en une série d'instantanés, d'événements, de crises qui sont des occasions de développement autant que de deuils des anciennes réalités (Boutinet, 2002).

- *Une période de rupture et de continuité entre le passé et le présent*

Du point de vue de la carrière, il y a rupture pour les uns puisqu'il leur faut s'adapter à un nouveau contexte de travail, mais il y a aussi rupture quand le passage en enseignement est un événement vécu au quotidien en totale déconnexion avec le passé, comme pour Gilles : « *C'est là que j'ai mesuré le gouffre qu'il y avait entre le métier et l'enseignement... ce n'est pas parce que tu sais faire le travail que tu sais l'enseigner !* ». Alors que pour d'autres, le métier antérieur s'intègre naturellement à l'enseignement et s'y prolonge dans une continuité rassurante, ce qui fait dire à Jocelyne « *Il n'y a rien que je n'aurai fait dans ce métier* ». Enfin, il y a parfois une rupture temporaire du processus par un retour momentané au métier ainsi qu'une rupture définitive quand l'enseignement exige un tribut jugé trop lourd à payer.

- *Une étape difficile mais nécessaire de développement professionnel*

L'immersion complète en enseignement professionnel en fait au premier chef une intense période de formation initiale à l'enseignement. Si elle s'apparente beaucoup à de l'autoformation (Pineau, 1995) et même souvent à de la formation sur le tas, elle constitue un défi de taille pour ces débutants, car comme leurs collègues de l'enseignement général, ils découvrent brutalement que l'enseignement est une profession difficile, siège de tensions et de dilemmes à résoudre le plus souvent dans l'urgence (Tardif et Lessard, 1999). Jocelyne le dit bien : « *on cherche tout le temps des méthodes pour que ça aille mieux, mais finalement on bricole beaucoup* ». De plus, si des éléments favorables ont été relevés comme l'encouragement et la reconnaissance des collègues, ils sont loin d'être présents partout. Reposant sur les bonnes volontés, cet environnement relationnel contribue donc de manière inégale au développement professionnel.

- *Une identité en tension*

Même si elles n'ont pas été directement touchées par cette recherche, l'identité personnelle et l'identité professionnelle apparaissent comme profondément atteintes et ébranlées par les changements de la transition. Ce qu'avaient mis en évidence d'autres recherches, puisque l'identité est en prise avec le processus de professionnalisation (Cattonar, 2008 ; Perez-Roux, 2008). Voilà pourquoi, on assiste à une reconstruction tâtonnante, faite d'essais, d'erreurs, parfois de « *cohérences provisoires* » (Roux-Perez, 2005, p.80) et de regards de prudence à partir des bases solides de la vie professionnelle antérieure mais fragilisées par le choc de la transition.

Sentiment de permanence pour maintenir la continuité, de différenciation pour assurer l'intégrité et de reconnaissance pour l'acceptation par autrui sont pour Boutinet (2002) des piliers de la construction identitaire. Nous y décelons aussi un nécessaire sentiment de rémanence pour retrouver au bout du processus une bonne partie des éléments qui ont fait les fondements de la vie professionnelle antérieure et sans lesquels l'enseignement du métier est problématique. Deux tensions sont particulièrement sensibles dans l'analyse de cette transformation. Elles concernent d'abord les savoirs professionnels. Tous les participants à cette recherche, sans exception, font état du poids que représente cette réorganisation des savoirs en savoirs savants et de la perte de la réalité qui en résulte, un jeu de pouvoir entre savoirs de métier et savoirs d'enseignants. Elles concernent ensuite l'identité sociale qui a été forte, ancrée dans le métier antérieur, tirant bénéfice des rapports étroits avec les collègues aussi bien que du contexte particulier à chaque métier. Cette dimension sociale s'est aussi manifestée au moins chez Pascal, enseignant en mécanique auto, pour qui, il était important de ne pas perdre sa « *personnalité de mécanicien* ». Entre perdre sa personnalité, ses racines et gagner une nouvelle identité, l'enjeu est bien là : entre une identité pour soi et une identité pour autrui (Dubar, 1996), appartenir au métier et à l'enseignement semble être la réponse, « *J'ai mis du temps à comprendre, dira Pascal, que je ne pouvais pas être l'un sans l'autre* ».

En conclusion

Au cours de cette étude, nous avons vu la transition entre métier et enseignement à l'œuvre à la jonction de deux temporalités, le temps biographique et le temps d'un processus. Nous devons retenir aussi que la transition entre le métier et l'enseignement constitue pour les enseignants de formation professionnelle un temps d'épreuve dans le parcours professionnel. Objet de tension entre le monde du métier et celui de l'enseignement, la transition est le témoin d'une lente et nécessaire transformation. L'aboutissement à une maturité renouvelée après les bouleversements d'une transition réussie conduit à l'exercice de la profession enseignante pleinement assumée. Entre un métier exercé et un métier enseigné, il s'agit nécessairement d'un espace durement partagé.

Bibliographie

ASHFORTH A.M. & SAKS B.E. (1997), « Organization Socialisation : Making Sense of the Past and Present as a Prologue of the Future », *Journal of Vocational Behavior*, n°51, pp. 234-279.

BALLEUX A., CASTELLAN J. & SAHUC P. (2010), « Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives », *L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation*, C. Beaucher et A. Balleux (Eds), Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, n°13(1), pp. 43-61.

BALLEUX A. (2007), « Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données », *Recherches qualitatives – Hors série n°3*, pp. 396-423.

- BALLEUX A. (2006a), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carriérologie*, n°10(3-4), pp. 603-627.
- 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*, n°36-1, pp. 29-48.
- BEAUCHER C. (2006), *Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel à l'Université de Sherbrooke*. Journée d'étude CERES-Montpellier, Sherbrooke, 10 mai.
- BOUDREAULT H. (2209), *L'enseignant en formation professionnelle. Comment considérer un accompagnement lié à une situation d'immersion professionnelle ?* Atelier présenté dans le cadre du 2^e Colloque national sur l'insertion professionnelle, Laval, 1^{er} mai.
- BORGEN W.A. (1997), « People caught in changing career opportunities : a counseling process », *Journal of Employment Counseling*, n°34, pp. 133-143.
- BOUTINET J.-P. (2002), *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- BRIDGES W. (2006), *Transitions de vie*, Paris, InterEditions-Dunod.
- BÜHLER C. (1935), « The Curve of Life as Studied in Biographies », *Journal of Applied Psychology*, n°19, pp. 405-409.
- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Paris, Armand Colin.
- CATTONAR B. (2008) « L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire », *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Eds.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 87-103.
- COMITE D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1998), *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel – Avis à la Ministre*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- DEJOURS C. (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil.
- DELOBBE N. & VANDENBERGHE C. (2000), « Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle », *Revue québécoise de psychologie*, n°21(3), pp. 11-132.
- DEMAZIÈRE D. & DUBAR C. (2004), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- DESCHENEUX F., ROUSSEL C. & BOUCHER N. (2008), « La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire », *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (Eds.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 107-124.
- DUBAR C. (1996), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- ELDER G.H. (1994), « Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the Life Course », *Social Psychology Quarterly*, n°57(1), pp. 4-15.
- ERIKSON E.H. (1980), *Identity and the Life Cycle*, New York et Londres, Norton and Co.
- GOULD R.L. (1975), « Une inconnue dans la psychologie: la personnalité de l'adulte », *Psychologie*, n°66, pp. 33-37.
- HAVIGHURST R.J. (1972), *Development Tasks and Education*, New York, McKay.
- HOUDE R. (1999), *Les temps de la vie – le développement psychosocial de l'adulte*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- JUNG K. (1971), « The Stages of Life », *The Portable Jung*, J. Campbell (Dir.), New York, Viking, pp.3-22.
- KAES R., MISSENARD A., KASPI R., ANZIEU D., GUILLAUMIN J., BLEGER J. & JACQUES E. (1997), *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod.

KÜBLER-ROSS E. (1975), *Les derniers instants de la vie*, Genève, Labor et Fides.

LAMARRE A.-M. (2004), « Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique », *Recherches qualitatives*, n°24, pp. 19-56.

LEVESQUE M. & GERVAIS C. (2000), « L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement », *Éducation Canada*, n°40(1), pp. 12-15.

LEVINSON D.J., DARROW C.N., KLEIN E.B., LEVINSON M.H. & MACKEE B. (1978), *The Seasons of a Man's Life*, New York, Knoff.

LOIGNON K. (2006), *Regard compréhensif sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : quelques facteurs à considérer*, Mémoire de maîtrise en éducation, document non publié, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

MARCHESSAULT L. (2004), *La planification pédagogique dans le contexte d'une approche par compétences : analyse des représentations d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, document non publié, Université du Québec à Montréal.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (2001), *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

MUKAMURERA J. (2005), « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier », *La professionnalisation enseignante au temps des réformes*, D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Eds), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 313-336.

NÉGRONI C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi », *Carrièreologie*, n°10(2), pp. 331-348.

NEUGARTEN B. (1969), *Middle Age and Aging*, University of Chicago Press.

PAILLE P. & MUCHIELLI A. (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PEREZ-ROUX T. (2008), « Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré », *Comment les enseignants apprennent-ils le métier ?*, R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (Eds), Paris, L'Harmattan, pp. 49-80.

PEREZ-ROUX T. (2005), « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'EPS », *Science et Motricité*, n°56, INRP, pp. 75-96.

PINEAU G. (1995), « Recherche sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences », *Éducation permanente*, n°122, pp. 165-177.

SCHMITT E.-E. (2005), *Ma vie avec Mozart*, Paris, Albin Michel.

STERN J. (2003), « L'immigration, la nostalgie, le deuil », *Filigrane*, n°12(1). Article accessible par Internet. <http://www.cam.org/~rsmq/filigrane/archives/nostalg.htm>.

TARDIF M. & LESSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

TARDIF M. (2001), « Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec », *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Eds). Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pp. 131-141.

VAN DER MAREN J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.