

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DU VÉCU D'ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN FORMATION  
PROFESSIONNELLE AU COURS DE LEUR ENTRÉE DANS LE MÉTIER

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARTIN HÉBERT

DÉCEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Il est évident pour toute personne qui est passée par ce chemin qu'on ne peut pas réaliser une maîtrise sans le soutien de plusieurs personnes. Je tiens à remercier tout d'abord les membres de ma famille pour leur appui et les sacrifices qu'ils ont dû faire pour que je puisse trouver le temps de travailler à ce projet. Je pense particulièrement à Johanne dont l'aide m'a été précieuse et qui m'a permis de poursuivre dans les périodes de découragement.

Je tiens à remercier également tous les intervenants de la formation professionnelle que j'ai pu croisé dans ma carrière. Plusieurs m'ont fait comprendre l'importance de ce secteur de formation. De plus, la collaboration de certaines personnes m'a été particulièrement précieuse pour ma collecte de données. Je pense à Nathalie, Chantal, Christine, Lise, Lyne et Justine qui m'ont mis en contact avec de nouveaux enseignants. Merci pour votre amitié et votre soutien.

Je tiens à souligner la disponibilité et la générosité de deux personnes qui m'ont suivi dès le début de l'aventure. Leurs conseils précieux et les échanges riches que nous avons eu m'ont permis de me rendre au bout avec un sentiment de fierté. Il y a des rencontres qui marquent une vie. Ce fut mon cas quand j'ai rencontré Gérald Boutin et Julie Lefebvre. À vous deux, je veux exprimer une immense gratitude.

Si, pour certains, mon dernier remerciement peut sembler un cliché, pour mes proches, vous savez ce que je dois à celle qui m'a enseigné les bases qui m'ont permis d'être celui que je suis. Je tiens à remercier ma mère, Suzanne, pour tout ce qu'elle m'a appris.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	
1.1 Formation professionnelle au Québec .....	3
1.1.1 Les programmes de la formation professionnelle.....	4
1.1.2 Quelques statistiques de la formation professionnelle.....	5
1.2 Les débuts en enseignement.....	9
1.2.1 Le « choc du réel ».....	10
1.2.2 La précarité d'emploi.....	11
1.2.3 L'abandon hâtif du métier.....	12
1.3 Le contexte particulier de la formation professionnelle.....	14
1.3.1 La formation à l'enseignement professionnel.....	14
1.3.2 La tâche enseignante en formation professionnelle .....	15
1.4 L'état de la recherche en formation professionnelle .....	16
1.4.1 Un survol des recherches sur l'entrée dans le métier.....	16
1.5 La pertinence de la recherche .....	19
1.5.1 La pertinence sociale.....	19
1.5.2 La pertinence scientifique .....	20
1.6 La question générale de recherche .....	21
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	

2.1	L'insertion professionnelle.....	22
2.1.1	Les catégories de définitions.....	22
2.1.2	Les dimensions de l'insertion professionnelle.....	23
2.2	Insertion professionnelle ou transition professionnelle.....	24
2.3	Pour une définition de l'insertion professionnelle en formation professionnelle.....	26
2.4	Les recherches sur l'insertion professionnelle.....	27
2.4.1	L'insertion professionnelle dans le secteur de la formation générale des jeunes.....	27
2.4.2	Le rôle de la direction dans l'insertion professionnelle.....	29
2.4.3	Les débuts en enseignement en formation professionnelle.....	30
<b>CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE</b>		
3.1	L'approche méthodologique.....	34
3.2	L'instrument de recherche : l'entretien semi-dirigé.....	35
3.3	L'échantillon.....	36
3.4	La collecte des données.....	39
3.5	Le traitement et l'analyse des données.....	39
<b>CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS</b>		
4.1	Les débuts en enseignement.....	41
4.1.1	Les conditions d'embauche.....	41
4.1.2	Le premier cours.....	43
4.1.3	La précarité.....	49
4.2	Les ressources.....	51
4.2.1	Les collègues.....	52
4.2.2	Les conseillers pédagogiques.....	57
4.2.3	La direction de centre.....	59
4.2.4	Les ressources humaines.....	62
4.2.5	Les études universitaires.....	65
4.2.6	Les ressources didactiques.....	68

4.3	L'expertise du métier.....	70
4.3.1	La confiance dans l'expérience.....	71
4.3.2	Les liens entre contextes de métier et de formation.....	74
4.3.3	Une nouvelle culture.....	77
4.4	L'enseignement.....	79
4.4.1	Le rôle de l'enseignant.....	79
4.4.2	La relation maître-élèves.....	82
4.5	Les perspectives de carrière.....	84
4.6	Synthèse.....	87
	CONCLUSION.....	92
	LISTE DES RÉFÉRENCES.....	95
	ANNEXE A DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE.....	102
	ANNEXE B GUIDE D'ENTRETIEN.....	103
	ANNEXE C CATÉGORIES POUR LA CODIFICATION.....	105
	ANNEXE D VOIES MENANT À LA PROFESSION ENSEIGNANTE.....	106
	ANNEXE E RECENSION D'ÉTUDES SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	107
	ANNEXE F FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ....	111
	ANNEXE G CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	113

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Le système d'éducation au Québec .....	5
1.2	Répartition des enseignants selon le secteur et le statut d'emploi.....	7
1.3	Répartition des enseignants de la formation professionnelle selon le statut d'emploi entre 2000 et 2014 .....	8
1.4	Répartition des élèves par ordre d'enseignement selon le sexe pour 2013- 2014 .....	9

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Personnel enseignant des commissions scolaires selon l'ordre d'enseignement et le sexe en 2013-2014 .....	6
1.2 Recension d'écrits sur la formation professionnelle au Québec traitant de l'insertion professionnelle .....	17
3.1 Répartition des participants à l'étude par région.....	37
3.2 Métiers enseignés et expérience des participants .....	38
3.3 Données sur le contexte des candidats.....	39
3.4 Calendrier de collecte et traitement des données.....	40
4.1 Délai entre l'embauche et le premier cours .....	43

## RÉSUMÉ

En formation professionnelle au Québec, les enseignants sont recrutés alors qu'ils exercent le métier qu'on leur demande d'enseigner. Certains d'entre eux, comme tous les enseignants, peuvent vivre des débuts difficiles, avec toutefois des particularités spécifiques au contexte du secteur professionnel. Ainsi, la précarité est plus fréquente pour ces enseignants et ils sont plus nombreux à abandonner l'enseignement de façon hâtive.

Après un survol des écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants en général, le même exercice avec les études qui touchent le secteur de la formation professionnelle révèle des différences entre les deux réalités. Les enseignants du secteur professionnel ont déjà vécu une insertion au marché du travail. C'est donc avec un statut d'expert de leur métier qu'ils entrent dans le monde de l'enseignement. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons choisi de porter notre attention sur le vécu de ces enseignants qui débudent sans formation en enseignement.

Afin de mieux comprendre le vécu de ces enseignants en début de carrière, nous avons mené une recherche qualitative. Six entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants dans leur première année d'exercice. Nous avons procédé à une analyse thématique de leurs témoignages afin d'en faire ressortir les similitudes et les éléments récurrents.

Les résultats que nous avons obtenus montrent que ces enseignants se retrouvent dans un milieu qui leur est étranger et vivent des situations difficiles. Pour les aider, diverses ressources sont disponibles. Ceux-ci comptent principalement sur les enseignants d'expérience dans leur milieu pour les guider. En revanche, les conseillers pédagogiques et les membres de la direction offrent plus rarement leur soutien. Nous avons pu constater que plusieurs nouveaux enseignants souhaiteraient avoir plus de rétroaction de la part de la direction du centre. Par ailleurs, le matériel didactique n'est pas toujours disponible et les enseignants qui n'ont pas de formation se retrouvent dans l'obligation de le créer au fur et à mesure de leur enseignement. Finalement, s'appuyant sur leur expérience du métier, ils agissent avec leurs élèves comme s'ils étaient des apprentis.

Nos résultats mettent en évidence la nécessité de proposer des ressources pour accompagner rapidement et de façon soutenue les nouveaux enseignants en début

d'exercice de leur nouvelle profession. Partant de là, il serait pertinent de prévoir une formation pour les personnes qui accompagnent ces nouveaux enseignants autant dans leur enseignement que dans la création de matériel didactique.

Pour conclure, rappelons que notre recherche reflète la pensée des enseignants à un moment précis de leur cheminement. Nous croyons cependant que ces résultats peuvent servir de base à de nouvelles recherches et qu'ils soulèvent des questionnements permettant peut-être de pousser plus loin la compréhension du vécu des enseignants de la formation professionnelle.

Mots-clés : formation professionnelle, insertion professionnelle, transition professionnelle

## INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, la formation professionnelle attire l'attention du ministère québécois de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) qui soutient vouloir en assurer la valorisation. Pour y arriver, il faut compter sur une offre de formation de qualité. Cet objectif s'atteint en s'appuyant entre autres sur des enseignants bien formés. Or, dans le secteur de la formation professionnelle, on recrute majoritairement des personnes n'ayant pas fait d'études en enseignement. Bien que leur expérience de métier puisse être pertinente, qu'en est-il de la qualité des cours dispensés?

La pertinence de cette problématique s'est imposée à partir de nos observations et d'études consultées à ce sujet. L'objectif de notre recherche consiste à mieux comprendre le vécu des enseignants qui débutent dans le secteur de la formation professionnelle. Nous voulons identifier les défis auxquels ils font face, les ressources à leur disposition ainsi que la perception qu'ils ont de leur rôle en tant qu'enseignants. Nous souhaitons contribuer à documenter leur situation pour permettre l'élaboration de programme visant à les soutenir au début de leur carrière.

Le présent mémoire comporte quatre chapitres. Le premier situe la problématique en exposant ce que les recherches nous apprennent des difficultés vécues par les enseignants durant leur entrée dans la profession et faisant le lien avec la situation particulière dans le secteur de la formation professionnelle. Le second compare les points de vue des études portant sur le concept de l'insertion professionnelle afin d'en faire ressortir les dimensions qui s'appliquent à notre recherche. Nous considérons cette notion dans un contexte plus large avant de l'envisager dans le contexte

particulier de la formation professionnelle au Québec. Le troisième est consacré à notre approche méthodologique, notre choix d'instrument de recherche, l'échantillon étudié ainsi que la collecte et le traitement des données. Le quatrième présente les divers thèmes apparaissant dans les entretiens et l'analyse que nous en faisons. Dans la conclusion, nous suggérons des pistes d'interventions et de recherches ultérieures.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans le but de mieux comprendre le vécu des enseignants<sup>1</sup> de la formation professionnelle au Québec, nous présenterons d'abord les particularités de ce secteur d'enseignement dans lequel ils évoluent. Ces précisions nous seront utiles par la suite quand nous aborderons les recherches antérieures sur les débuts en enseignement. Nous pourrions, en effet, mieux faire ressortir en quoi la situation des enseignants de la formation professionnelle ressemble ou diffère de celle de leurs vis-à-vis de la formation générale des jeunes. Nous ferons un survol des études concernant l'insertion professionnelle des enseignants de la formation professionnelle. Ce chapitre se conclura par la présentation de l'objectif général de la recherche.

#### 1.1 Formation professionnelle au Québec

La Loi sur l'instruction publique du Québec stipule que la fréquentation de l'école est obligatoire pour les jeunes de 6 à 16 ans et l'admissibilité à l'éducation préscolaire est fixée à 5 ans. Les services éducatifs sont gratuits et le gouvernement offre même du soutien financier sous forme de prêts et bourses (MELS, 2010). Plusieurs voies de formations sont proposées pour conduire les jeunes au marché du travail. L'une de ces voies passe par le secteur de la formation professionnelle. Les programmes offerts ont pour objectif de préparer les élèves à l'exercice d'un métier spécialisé (ibid., p.13).

Afin de mieux situer le secteur de la formation professionnelle dans l'ensemble du système, nous présenterons quelques caractéristiques de cet ordre d'enseignement, la population étudiante qui le fréquente et les enseignants y oeuvrant.

---

<sup>1</sup> Pour éviter d'alourdir le texte, nous utiliserons le masculin au sens générique pour désigner à la fois le féminin et le masculin.

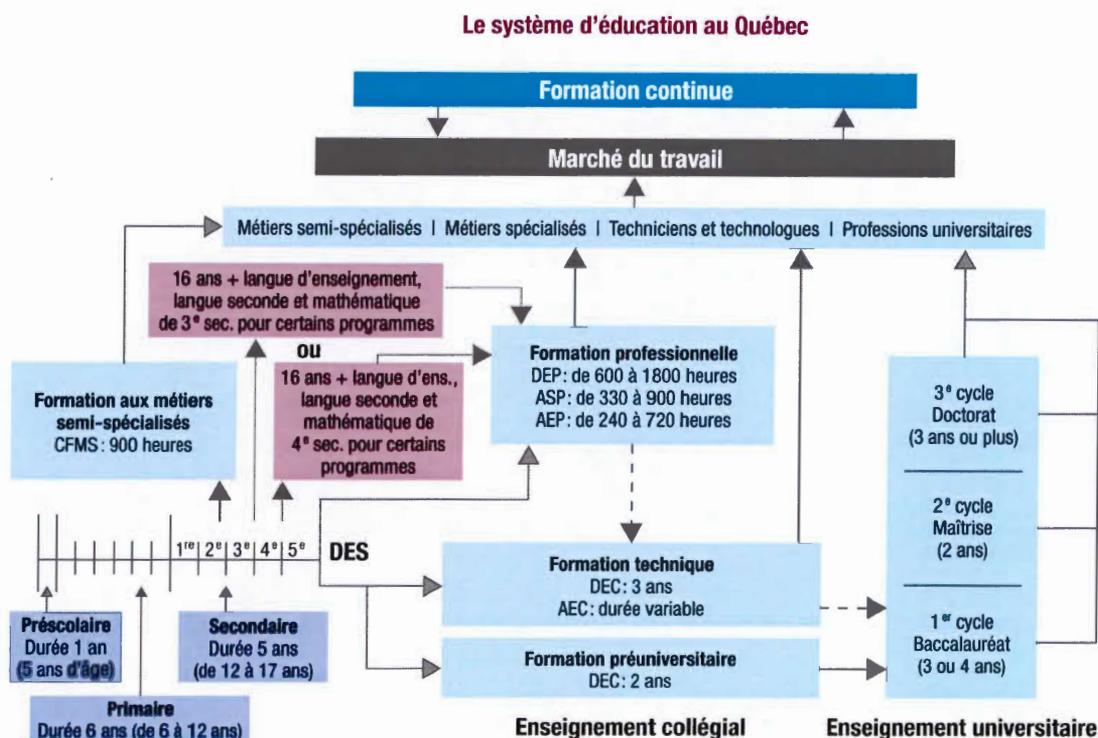
### 1.1.1 Les programmes de la formation professionnelle

C'est en 1986 que la formation professionnelle commence à prendre la forme qu'on lui connaît aujourd'hui. Le ministère de l'Éducation du Québec à cette époque décide d'entreprendre une réforme qui définit de nouvelles filières de formation et modifie les programmes pour mettre en place une approche par compétences (ibid., p.3). Cette réforme vise à résoudre de trois problèmes : la rétention des étudiants dans les formations menant à l'exercice d'un métier, l'organisation et la reconnaissance de cette filière ainsi que l'adéquation formation-emploi (Boucher, 2004). Dorénavant, les entreprises participent à l'élaboration des programmes d'études (MELS, 2010). Cette participation assure que les programmes de formation répondent aux besoins du marché du travail et que la main-d'œuvre ainsi formée soit mobile et puisse s'adapter aux différentes attentes des employeurs. D'ailleurs, l'élaboration des programmes s'effectue à partir de l'analyse de situation de travail lors de rencontres et d'échanges avec divers spécialistes du métier provenant de divers horizons (MELS, 2004).

La figure suivante, provenant d'une publication gouvernementale, fait ressortir trois voies qui mènent à la formation professionnelle. La première passe par l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), la seconde par la réussite de cours préalables. Il s'agit du français, de l'anglais et de mathématique de 4<sup>e</sup> secondaire. Pour les étudiants ayant ce profil, 79 programmes sont accessibles (ex. : Mécanique automobile, Plomberie et chauffage, Secrétariat) avec une exception pour le cours « Santé, assistance et soins infirmiers » qui exige une 5<sup>e</sup> secondaire en français (ou en anglais pour les élèves du secteur anglophone). La troisième voie d'accès à la formation professionnelle exige la réussite des cours de 3<sup>e</sup> secondaire en français, anglais et mathématique. Ce parcours permet d'accéder à 44 programmes de formation (ex. : Fleuristerie, Boucherie de détail, Entretien général d'immeubles). En plus de conduire à l'exercice d'un métier, on peut constater qu'il existe des parcours permettant de poursuivre des études en formation technique qui pourraient déboucher

à leur tour sur une formation universitaire (ex. : Soutien informatique, Intervention en sécurité incendie).

**Figure 1.1** Le système d'éducation au Québec



Source : MELS (2010), La formation professionnelle et technique au Québec, p.2.

### 1.1.2 Quelques statistiques de la formation professionnelle

Les programmes de la formation professionnelle visent d'abord et avant tout à former des personnes qui exerceront un métier (MELS, 2010). Pour atteindre ce but, 123 programmes sont offerts et répartis dans 21 secteurs (Compétences Québec, 2017). Les formations sont d'une durée variable allant de 600 à 1800 heures. En fait, on compte 28 programmes exigeant des préalables de 4<sup>e</sup> secondaire dont la durée est de 1800 heures.

Pour l'année scolaire 2013-2014, on comptait 10 142 enseignants en formation professionnelle, soit 9,8 % de l'ensemble des enseignants oeuvrant dans les commissions scolaires. Ils sont répartis dans les 195 centres de formation professionnelle du réseau public dont 127 ont le français comme langue d'enseignement (MEESR, 2015). C'est le seul secteur d'enseignement où les hommes sont majoritaires. Ils représentent 56,6 % de l'effectif total.

**Tableau 1.1 Personnel enseignant des commissions scolaires selon l'ordre d'enseignement et le sexe en 2013-2014**

Secteur d'enseignement	Hommes	Femmes
Éducation préscolaire	123 (2,1 %)	5 870 (97,9 %)
Enseignement primaire	7 219 (14,5 %)	42 660 (85,5 %)
Enseignement secondaire	11 283 (35,6 %)	20 436 (64,4 %)
Formation générale des adultes	1 633 (30,8 %)	3 677 (69,2 %)
Formation professionnelle	5 738 (56,6 %)	4 404 (43,4 %)

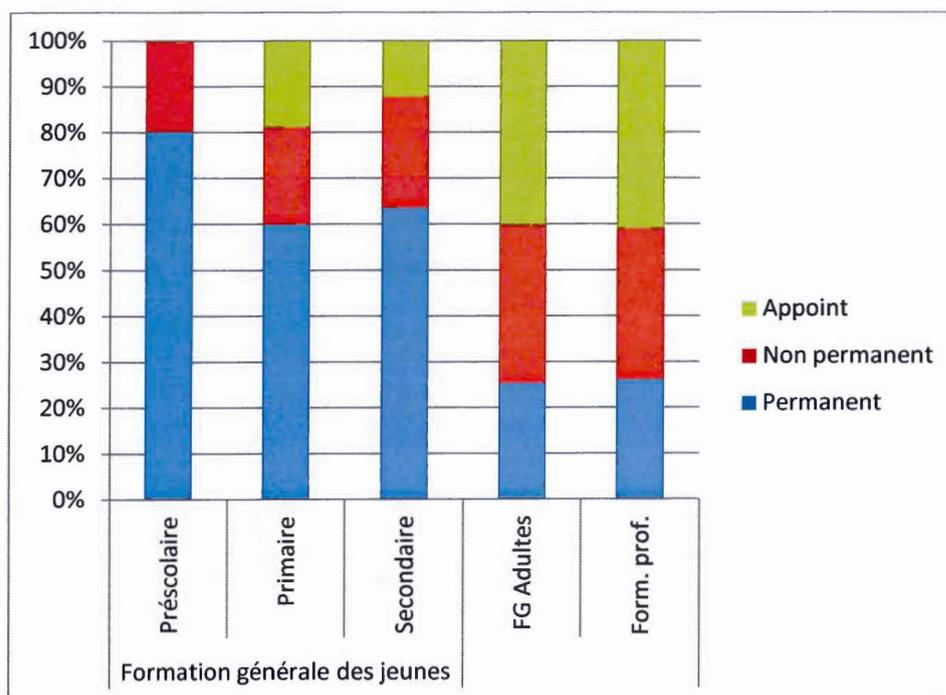
Source : MEES (2016), Statistiques de l'éducation : édition 2015.

Dans les statistiques sur les enseignants, on retrouve trois statuts d'emploi. Pour s'y retrouver, nous allons expliquer ce que chacun signifie. D'abord, les enseignants permanents sont ceux qui sont assurés d'avoir un poste d'enseignant année après année. Ensuite, les enseignants non-permanents sont des enseignants qui occupent un poste pour l'année, mais à qui on ne garantit pas de poste l'an prochain. Finalement, les enseignants d'appoint sont ceux que l'on embauche pour une durée limitée et qui sont rémunérés seulement pour les heures passées en classe.

Ces distinctions étant faites entre les trois statuts d'enseignement, les statistiques font ressortir une différence marquée entre les ordres d'enseignement. En effet, dans les secteurs de la formation générale des jeunes, on retrouve principalement des

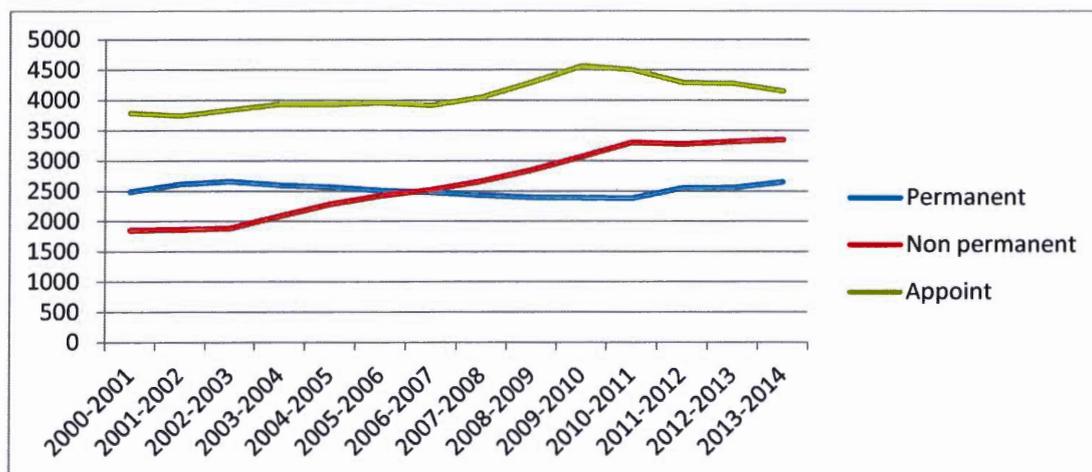
enseignants permanents comme l'indique la figure 1.2. Par contre, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle, ce sont les enseignants d'appoint qui sont majoritaires. À ce sujet, Deschenaux, Monette et Tardif (2011) mentionnent une augmentation des enseignants à contrat et à taux horaire en 2010. Les statistiques plus récentes montrent une légère diminution des enseignants à taux horaire depuis ce temps bien qu'ils représentent toujours 40,9 % des enseignants de la formation professionnelle tel que le démontre la figure 1.3.

**Figure 1.2** Répartition des enseignants selon le secteur et le statut d'emploi



Source : MEES (2016), Statistiques de l'éducation : édition 2015.

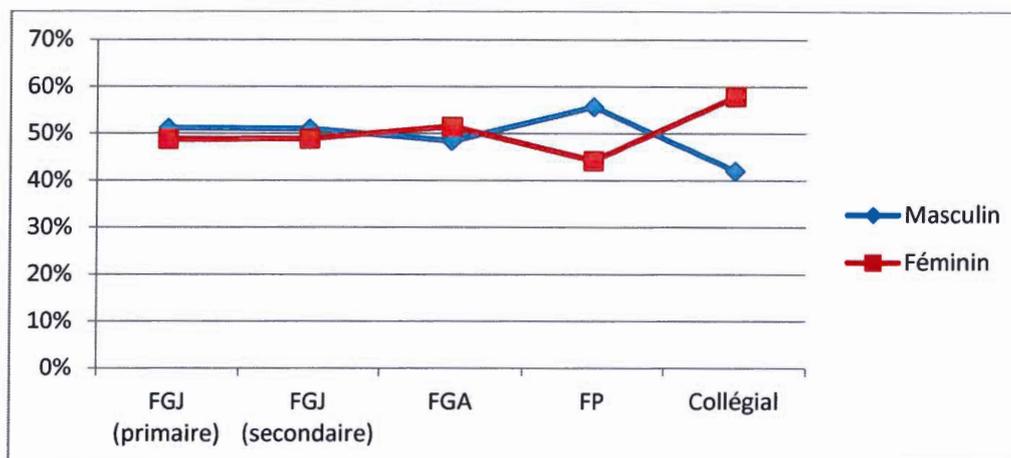
**Figure 1.3** Répartition des enseignants de la formation professionnelle selon le statut d'emploi entre 2000 et 2014



Source : MEES (2016), Statistiques de l'éducation : édition 2015.

Pour ce qui est des étudiants de la formation professionnelle, pour l'année scolaire 2013-2014, le réseau public comptait 98 733 élèves inscrits dans un programme menant à l'obtention du DEP. On y retrouve légèrement plus de garçons (56,1 %). Si l'on compare la proportion de garçons et de filles dans les différents ordres d'enseignement au Québec, on peut voir que c'est en formation professionnelle que les garçons sont plus présents alors qu'au niveau collégial, les filles sont majoritaires. Au niveau de l'âge, l'âge médian est de 23 ans. Ce sont les étudiants de 18 ans (9,4 %) et de 19 ans (9,4 %) qui sont les plus nombreux avec sensiblement le même nombre dans chacun des groupes (MEES, 2016).

**Figure 1.4** Répartition des élèves par ordre d'enseignement selon le sexe pour 2013-2014



Source : MEES (2016), Statistiques de l'éducation : édition 2015.

Ce bref survol des données statistiques fait ressortir quelques différences entre l'enseignement professionnel au Québec et les autres ordres d'enseignement. Ainsi, c'est le seul secteur d'enseignement où les hommes sont plus nombreux que les femmes à enseigner. Plus de 40 % des enseignants sont embauchés à taux horaire. Quant à la population étudiante, elle est majoritairement masculine alors que dans les secteurs de la formation générale, la répartition est sensiblement moitié-moitié. Dans la section qui suit, nous allons présenter certains constats qui émergent de diverses études sur les débuts en enseignement. Nous soulignerons certains aspects qui diffèrent pour les enseignants de la formation professionnelle.

## 1.2 Les débuts en enseignement

Les débuts en enseignement ont fait l'objet de nombreuses études (Huberman, 1989; Desgagné, 1995; Mukamurera, 1998; Baillauquès, 1999). Parmi les aspects qui reviennent régulièrement dans ces recherches, mentionnons entre autres ce que

Huberman appelle le « choc du réel » durant les débuts dans la profession (Huberman, 1989; Desgagné, 1995; Baillauquès, 1999; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008), les problèmes liés à la précarité d'emploi (Boutin, 1999; Loignon, 2006; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Sauvé, 2012) ou l'abandon hâtif du métier (Tardif, 2001; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Karsenti et Collin, 2009). En exposant ce que disent les recherches, nous verrons en quoi ces différents aspects sont intéressants pour comprendre le contexte particulier des enseignants de la formation professionnelle.

### 1.2.1 Le « choc du réel »

Dans son livre sur la vie des enseignants, Huberman (1989) détermine les diverses phases de leur carrière et il aborde la première phase en soulignant que pour plusieurs, il s'agit d'une phase où se vit ce que l'auteur appelle le « choc du réel » alors que sa situation est différente de celle qu'il avait imaginée. Au départ, le nouvel enseignant vit une période d'incertitude où malgré un certain enthousiasme, il manque d'assurance, il apprend progressivement son rôle (Baillauquès, 1999). Les situations imprévues arrivent rarement dans le contexte de formation. Pourtant, elles se rencontrent souvent dans l'exercice de la profession. De plus, comme le font ressortir plusieurs auteurs, le monde de l'enseignement est particulier puisque dès le début, le nouvel enseignant se retrouve avec la même tâche et les mêmes responsabilités que ses collègues d'expérience (Desg gn , 1995; Gervais, 1999; Le Maistre et Paré, 2010; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008).

Pour les enseignants de la formation professionnelle, le contexte dans lequel se passe l'embauche ajoute une dimension différente à ce choc vécu par les enseignants du secteur régulier. Dans les recherches précédentes, des enseignants ont témoigné de la rapidité à laquelle ils ont été embauchés (Deschenaux et Roussel, 2008; Deschenaux, Monette et Tardif, 2011). Une majorité d'entre eux n'ont aucune formation en pédagogie. En fait, ils s'inscrivent à l'université habituellement après avoir

commencé à enseigner afin d'obtenir une autorisation provisoire d'enseignement qui leur donne droit à un contrat d'enseignement (Balleux, 2006b; Deschenaux et Roussel, 2010; Grossmann, 2011). D'après l'étude de Balleux (2006b), c'est en moyenne après 2 ans et 4 mois d'enseignement que les participants à sa recherche se sont inscrits à l'université. Le MEES qui délivre les autorisations d'enseignement leur donne dix ans pour compléter le programme de baccalauréat.

C'est ainsi après plusieurs années à enseigner qu'ils terminent la formation qui aurait dû les préparer et leur donner les bases pour comprendre le milieu dans lequel ils évoluent. La distance entre la réalité de l'enseignement et la perception des enseignants de la formation professionnelle est problématique selon Gaudreault (2011). Selon sa recherche auprès d'enseignants ayant entre 7 et 19 ans d'expérience en enseignement, la majorité ne se croit pas responsable d'entreprendre une démarche de formation continue et attribue ses lacunes en pédagogie au manque de temps rémunéré que leur organisation offre pour le perfectionnement.

### 1.2.2 La précarité d'emploi

La précarité d'emploi a un impact sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Celle-ci influence le rapport au pouvoir et à l'autorité selon Boutin (1999). En effet, l'enseignant cherche à plaire afin de s'assurer de garder son emploi. Il ne sait pas ce qu'il a droit de faire et les pouvoirs qu'il possède. Boutin ajoute que cette situation de précarité du nouvel enseignant contribue « à le maintenir dans un état de dépendance qui lui est préjudiciable » (ibid., p. 50). L'enseignant en vient à craindre de ne pas être à la hauteur et de ne pas en faire assez. Sauvé (2012) précise que ce statut force les enseignants débutants à accepter des tâches parfois complexes, plus lourdes et/ou pour lesquelles ils ne sont pas adéquatement formés. Il n'est pas étonnant que parmi les enseignants ayant participé à l'étude de Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), c'est 28 % des enseignants précaires qui remettent en question la poursuite de leur carrière à cause de leur situation.

Lorsqu'il s'agit de la formation professionnelle, les conditions d'embauche favorisent ce statut de précarité. Rappelons que les enseignants commencent souvent leur carrière sans formation pédagogique. Loignon (2006) signale que cette formation est requise pour obtenir l'autorisation d'enseigner et que cela peut expliquer en partie pourquoi les enseignants débutants en formation professionnelle vivent dans la précarité. Les nouveaux enseignants qui ne disposent pas de qualification légale se voient offrir un contrat à la leçon, c'est-à-dire que l'enseignant est payé pour chaque heure de leçon enseignée. Ce mode d'embauche a deux conséquences. Premièrement, le revenu de l'enseignant dépend du nombre d'heures enseignées et varie selon les besoins. Cette situation citée par Loignon (2006) place l'enseignant dans une situation précaire où il est difficile de planifier un budget. Deuxièmement, il n'est pas rémunéré pour le temps de préparation ou de correction. Il n'est pas non plus payé pour les journées pédagogiques ou pour les journées de maladie. Cette situation pour le moins inconfortable est qualifiée de passage obligé par Balleux (2006a, p. 604) et touchait 40,9 % des enseignants en 2013-2014, soit 4147 enseignants de la formation professionnelle (MEESR, 2015). Plusieurs nouveaux enseignants choisissent de continuer de pratiquer le métier pour lequel ils forment leurs élèves. Ils cumulent ainsi simultanément deux emplois. Selon les données recueillies par Deschenaux et al. (2011), 32 % des enseignants occupent un autre emploi. Dans la même étude, les directions de centres considèrent que plus de 70 % des enseignants ne s'inscrivent pas à l'université à cause de leur situation de double emploi. Nous pouvons constater que le contexte dans lequel on embauche les nouveaux enseignants en formation professionnelle les place plus souvent dans une situation de précarité d'emploi que leur vis-à-vis de la formation générale des jeunes.

### 1.2.3 L'abandon hâtif du métier

Les défis que doivent affronter les nouveaux enseignants expliquent en partie le problème de leurs départs hâtifs de la profession. Si les statistiques à ce sujet varient, un rapport du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE)

attire l'attention sur le fait que 20 % des enseignants au primaire et au secondaire qui ont participé à leurs tables rondes et possédant moins de deux ans d'expérience en enseignement songeaient à quitter la profession (COPFE, 2002). Karsenti et Collin (2009) soulignent par ailleurs la difficulté d'avoir un portrait juste de la situation à ce sujet puisque les statistiques des dix dernières années varient selon les sources. Le nombre de nouveaux enseignants qui abandonnent dans les cinq premières années oscille entre 3 % et 30 %. Par contre, nonobstant les statistiques, les auteurs s'entendent tous sur l'existence d'un problème pour retenir les enseignants dans leurs débuts de carrière. Selon Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), quand on compare les nouveaux enseignants des années 1980 à ceux du début des années 2000, on constate que les remises en question sur la poursuite de la carrière surviennent plus tôt et qu'elles sont deux fois plus nombreuses chez ceux qui sont à statut précaire.

En ce qui a trait à l'abandon hâtif de l'enseignement, Tardif (2001) a examiné le cas particulier de la formation professionnelle. Sa recherche conclut qu'un enseignant sur quatre quitte l'enseignement dans la première année (25 %), dont la majorité (16 %) avant d'avoir enseigné six mois. Les premiers mois sont critiques pour la poursuite de la carrière enseignante. Selon Whitaker (2000), ce sont les enseignants les moins expérimentés qui sont susceptibles d'abandonner la profession. Il soutient également que la première année est critique pour la rétention des enseignants. Cette situation entraîne un roulement de personnel et elle a un impact sur la qualité de l'enseignement (Weva, 1999; Sauvé, 2012). Les enseignants abandonnent le métier avant d'acquérir de l'expérience et de s'améliorer cédant leurs places à des débutants. Une recherche sur le profil des enseignants de la formation générale abandonnant le métier arrive à la conclusion suivante :

Il ressort également un portrait type de l'individu qui sera le plus à risque de quitter l'enseignement. Il s'agit d'un homme âgé de 35 ans ou plus, enseignant au secondaire et pour qui l'enseignement n'a pas été son premier choix de carrière. Finalement, plus le désir d'enseigner remonte à loin et plus l'individu a une formation complète en

enseignement, moins il serait porté à quitter la profession. (Eberhard, Reinhardt-Mondragon et Stottlemyer, 2000 cités dans Loignon, 2006, p.45)

Ce portrait type partage plusieurs caractéristiques avec celui des enseignants de la formation professionnelle. Autant du point de vue de l'âge moyen que du choix tardif de la carrière enseignante (Balleux, 2006b). Pour ce qui est de la « formation complète en enseignement », nous avons déjà noté que la majorité des enseignants de la formation professionnelle n'ont pas terminé leur formation en enseignement et qu'ils s'inscrivent en fait après avoir débuté leur carrière enseignante (Balleux, 2006b; Grossmann, 2011).

### 1.3 Le contexte particulier de la formation professionnelle

Dans cette section, nous allons exposer des éléments du contexte particulier qui font ressortir la spécificité de cet ordre d'enseignement. Nous verrons le rapport à la formation universitaire en enseignement et la tâche enseignante de la formation professionnelle.

#### 1.3.1 La formation à l'enseignement professionnel

Le baccalauréat en enseignement professionnel qui est une exigence pour être autorisé à enseigner pose un problème pour plusieurs enseignants oeuvrant dans ce secteur. Les universités qui offrent ce programme proposent différentes formules de cours pour des étudiants à temps partiel afin de tenir compte de ceux qui enseignent déjà. Malgré cela, la disponibilité des cours, les choix d'horaire et la charge de travail posent un problème pour les enseignants de la formation professionnelle inscrits à l'université (Deschenaux, Monette et Tardif, 2011). Pendant quelques années, une majorité des enseignants possède le double statut d'enseignant et d'étudiant simultanément (Balleux, 2006 b; Deschenaux, Monette et Tardif, 2011). Ces enseignants sont formés pour une profession qu'ils exercent au quotidien. En 2010, ils étaient 71,9 % à évoquer la difficulté de concilier le travail et les études et 79,7 % à

mentionner la durée du programme comme raison pour ne pas suivre la formation universitaire (Deschenaux, Monette et Tardif, 2011). Huberman (1989) écrivait au sujet d'enseignants débutants :

Enfin, toujours dans la phase initiale, il y a deux problèmes externes qui rendent plus difficiles les débuts. Pour quelques personnes, le fait de débiter dans l'enseignement, tout en menant de front la licence et les études pédagogiques produit une surcharge. Pour d'autres, les responsabilités familiales, en particulier les jeunes enfants à charge, posent des problèmes aigus d'organisation. On mène une vie minutée, plutôt frénétique, tout en ayant l'impression de mal « servir » ces deux publics, les élèves et la famille (p.52).

Les statistiques que nous venons de présenter montrent que plusieurs enseignants de la formation professionnelle doivent concilier les études et le travail. Si on tient compte que l'âge moyen de ces enseignants est de 45 ans (Deschenaux et al., 2011), on peut supposer que certains ont à concilier à la fois les études, le travail et la famille.

Fait à noter également, contrairement aux étudiants aux baccalauréats en enseignement des autres secteurs qui ont généralement suivi des études collégiales, les étudiants du secteur de la formation professionnelle n'ont souvent que leur diplôme d'études professionnelles. Parmi les raisons qui expliquent cette situation, Deschenaux, Monette et Tardif (2011) soulignent que les métiers qu'ils exercent ne sont tout simplement pas enseignés à l'université. La formation en enseignement devient leur premier contact avec la formation universitaire (Boucher, 2004). Parmi ceux qui ont abandonné les études universitaires, ils étaient 84,3 % à dire qu'ils auraient poursuivi s'ils avaient eu les aptitudes requises pour ces études (Deschenaux et al., 2011).

### 1.3.2 La tâche enseignante en formation professionnelle

Nous savons que la majorité des enseignants de la formation professionnelle, soit 40,9 %, est employée à taux horaire (MEES, 2016). Pour ce statut d'emploi, cela veut

dire une répartition chaotique des heures. Loignon (2006) présente le cas d'une enseignante qui se retrouve à enseigner plus de 32 heures une semaine et qui n'enseigne que 6 heures la semaine suivante. Ces heures n'incluent pas la préparation, ni la correction. Cette situation n'est pas vraiment documentée, mais elle n'est pas unique. Parmi les enseignants qui expliquent les raisons de leur abandon du métier d'enseignant, Loignon (2006) cite aussi un enseignant qui fait ressortir que pour les cinq premières années, il faut travailler le soir et la fin de semaine pour préparer les cours parce que le matériel didactique était inexistant pour le métier qu'il enseignait. Finalement, contrairement à la formation générale, tous les enseignants ne sont pas en congé durant l'été. Sur le site Inforoute FPT, on peut voir que plusieurs programmes annoncent des groupes commençant la formation parfois en juillet et souvent au début du mois d'août. Il est évident qu'il faut des enseignants pour ces heures d'enseignement en plein été.

#### 1.4 L'état de la recherche en formation professionnelle

Nous avons pu constater que les débuts en enseignement ont fait l'objet de beaucoup d'attention dans le cadre de recherches qui portaient principalement sur les enseignants de la formation générale des jeunes, au primaire ou au secondaire. Nous avons souligné les différences de contexte à l'entrée dans le métier d'enseignants dans le secteur de la formation professionnelle. Dans cette section, nous ferons un survol des différentes recherches qui ont porté spécifiquement sur l'enseignement professionnel au Québec pour bien situer l'intention de la présente recherche.

##### 1.4.1 Un survol des recherches sur l'entrée dans le métier

Les choses ont changé depuis l'époque où Balleux pouvait dire de l'insertion professionnelle au secteur professionnel que « cette phase cruciale de leur transition professionnelle, qui a fait l'objet de nombreuses études dans différents ordres d'enseignement, est restée pour eux jusqu'à maintenant lettre morte. » (Balleux, 2006a, p.1) Deschenaux et Roussel (2011) ont fait une brève recension qui leur a

permis de dégager trois thèmes couverts par la recherche. Le premier qu'ils mentionnent portent sur l'évolution historique de l'enseignement professionnel et le deuxième sur l'alternance travail-études. Le troisième thème sur lequel portent ces études, c'est la transition entre la pratique du métier et l'enseignement de ce métier. Dans notre recherche sur les écrits sur la formation professionnelle, nous avons constaté que ce thème est effectivement présent. Dans le tableau suivant, nous avons regroupé des études portant sur les enseignants de la formation professionnelle en lien avec l'insertion professionnelle<sup>2</sup>.

**Tableau 1.2 Recension d'écrits sur la formation professionnelle au Québec traitant de l'insertion professionnelle**

<b>Auteurs</b>	<b>Objectif</b>	<b>Population</b>
Boucher (2004)	Tracer le portrait du processus d'insertion vécu par des enseignants encadrés par le dispositif de l'Université de Sherbrooke.	7 enseignants étudiants à l'Université de Sherbrooke (au moins 1 an d'expérience et être à moins de 70 km de Sherbrooke).
Balleux (2006a)	Dégager un cadre d'analyse pour l'étude de la transition professionnelle.	
Balleux (2006b)	Dresser le portrait d'un groupe, dont le statut, est à ce moment celui d'étudiantes et d'étudiants.	L'expérience moyenne en enseignement est de 2 ans et 4 mois. 646 questionnaires valides sur 736 reçus.
Loignon (2006)	Comprendre le phénomène d'attrition hâtive en formation professionnelle.	8 entrevues avec des enseignants ayant quitté l'enseignement en formation professionnelle.

<sup>2</sup> Un tableau en annexe E présente des recherches sur d'autres sujets en formation professionnelle.

Auteurs	Objectif	Population
Deschenaux et Roussel (2008)	Décrire l'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle.	152 enseignants parmi les étudiants inscrits au baccalauréat à l'UQAR. 77,6 % ont plus de deux ans d'expérience.
Deschenaux, Roussel et Boucher (2008)	Examiner les motifs d'entrée dans la carrière enseignante.	154 enseignants inscrits à l'UQAR.
Balleux, Castellan et Sahuc (2010)	Présenter des parcours typiques d'enseignants de la formation professionnelle au Québec et en France.	Deux études au Québec : Données de Balleux (2006b) et trois séries d'entrevues auprès de 9 enseignants.
Coulombe, Zourhral et Allaire (2010)	Présenter les obstacles des nouveaux enseignants en formation professionnelle.	19 entrevues auprès de huit enseignants, un conseiller pédagogique, quatre compagnons de travail et six directeurs de centre.
Balleux (2011)	Comprendre les trajectoires biographiques et professionnelles qui ont amené les individus à cette transition vers l'enseignement et dégager les étapes vécues.	Entrevues semi-dirigées avec 9 enseignants dans les six premiers mois de l'entrée en enseignement puis, 4 fois durant les trente mois suivants.
Grossmann (2011)	Présenter la transition professionnelle du point de vue d'enseignants qui ont persévéré dans le métier.	Entrevue de 18 enseignants ayant en moyenne 11 ans d'expérience en enseignement.
Balleux et al.(2013)	Les conceptions de l'enseignement et la façon dont se vit la transition.	8 enseignants en début de carrière, 12 enseignants engagés depuis entre 2 et 3 ans et 12 enseignants avec plus de 5 ans d'ancienneté.  23 questionnaires compilés.

Nous constatons qu'il y a relativement peu d'études sur l'insertion professionnelle quand il s'agit du secteur spécifique de la formation professionnelle. En fait, il semble que ce soit l'obligation, à partir de 2003, pour les enseignants de la formation

professionnelle d'obtenir un baccalauréat de 120 crédits pour décrocher un brevet d'enseignement qui ait servi de déclencheur à une série de recherches. Ainsi, Boucher (2004) s'intéresse à l'insertion professionnelle parmi les étudiants à un programme en enseignement professionnel. La population à l'étude reçoit le soutien d'un dispositif mis au point par l'Université de Sherbrooke pour les accompagner dans leurs débuts en enseignement. Par la suite, Balleux (2006b) dresse dans son étude le portrait des étudiants inscrits au programme de baccalauréat en enseignement professionnel et qui enseignent en même temps. Sa recherche est citée dans la plupart des études qui suivent (Deschenaux et Roussel, 2008; Coulombe, Zourhlal et Allaire, 2010; Grossmann, 2011).

### 1.5 La pertinence de la recherche

Plusieurs études démontrent que les débuts en enseignement sont difficiles dans le secteur de la formation professionnelle (Boucher, 2004; Balleux, 2006 b; Loignon, 2006; Coulombe, Zourhlal et Allaire, 2010; Grossmann, 2011). Certaines particularités de ce secteur expliquent les différences sur le plan professionnel avec les enseignants des autres secteurs. Partant de ce constat, il est important de poursuivre des recherches pour mieux comprendre comment il serait possible d'améliorer la situation. Nous présentons dans cette section en quoi cette recherche est pertinente autant d'un point de vue social que scientifique.

#### 1.5.1 La pertinence sociale

Nous avons vu que l'un des problèmes pour les enseignants de la formation professionnelle, c'est que le taux d'attrition hâtive est plus élevé que dans les autres secteurs allant jusqu'à 25 % dans la première année (Tardif, 2001). Plusieurs auteurs (Huberman, 1989; Baillauquès, 1999; Boutin, 1999; Loignon, 2006) ont déjà montré l'importance d'intervenir rapidement pour diminuer l'attrition des nouveaux enseignants. Sauvé (2012) soutient que le roulement du personnel enseignant nuit à la qualité de l'enseignement. Ceux qui commencent à acquérir de l'expérience quittent

l'enseignement et se voient remplacés le plus souvent par de nouveaux enseignants qui n'ont pas d'expérience. Il signale également la difficulté de développer une cohésion dans l'école quand le personnel change constamment.

La persévérance des nouveaux enseignants est essentielle pour favoriser l'émergence de conditions propices à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Loignon (2006) postule qu'une plus grande stabilité de l'équipe enseignante devrait avoir des effets positifs sur la réussite des élèves. Whitaker (2000), pour sa part, recense des études qui démontrent que l'un des critères importants pour la persévérance des nouveaux enseignants est le sentiment de réussite de la première année d'enseignement. Il insiste sur le rôle crucial des premiers mois dans la carrière enseignante. Pour y parvenir, il nous paraît pertinent d'analyser le vécu des enseignants en début de carrière pour identifier les ressources qui les aident à persévérer ou les ressources dont ils ont besoin et qui seraient susceptibles de prévenir leur abandon du métier. Ces informations pourront également servir à adapter les programmes d'insertion à la réalité particulière des enseignants du secteur professionnel.

#### 1.5.2 La pertinence scientifique

Il faut bien comprendre ce qui se passe pour les enseignants dans la première année d'enseignement si l'on veut proposer des solutions qui répondent à leurs besoins. Nous avons pu constater dans le tableau 1.2 qu'il y a peu d'études sur les débuts en enseignement pour les personnes oeuvrant dans le secteur de la formation professionnelle. Nous n'avons pas trouvé d'étude portant sur ce que les nouveaux enseignants vivent au quotidien dans le centre de formation durant leurs débuts en enseignement, ni sur les ressources mises à la disposition. Pourtant, cette information serait fort utile dans l'élaboration de programmes d'insertion professionnelle adaptés aux enseignants du secteur professionnel.

## 1.6 La question générale de recherche

En analysant la formation professionnelle et le contexte dans lequel les enseignants de ce secteur commencent leur carrière en enseignement, nous avons pu observer que ce cheminement diffère de celui des enseignants de la formation générale des jeunes sous plusieurs aspects, notamment en ce qui concerne la stabilité de l'emploi, le taux d'abandon du métier et les problèmes vécus au cours de la première année d'enseignement. C'est la prise en considération de ce contexte qui nous a conduit à énoncer la question générale de recherche suivante :

*Comment les enseignants débutants du secteur de la formation professionnelle vivent-ils leurs débuts en enseignement?*

- *Comment ont-ils vécu leurs débuts en enseignement?*
- *Quelle place les ressources professionnelles ou matérielles ont-elles occupée à leurs débuts?*
- *Quelle perception ont-ils de leur expertise?*
- *Quelle perception ont-ils du métier d'enseignant et de leur rôle?*
- *Comment envisage-t-il leur avenir en enseignement?*

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Au chapitre précédent, nous avons montré les particularités qui entourent le vécu des enseignants de la formation professionnelle à leurs débuts en enseignement. Nous avons expliqué pourquoi nous croyons que la présente recherche sera utile pour intervenir auprès de ces derniers. Nous allons présenter le concept d'insertion professionnelle à partir de recherches sur le sujet et nous poursuivons avec les recherches qui se sont spécifiquement intéressées au secteur de la formation professionnelle au Québec.

#### 2.1 L'insertion professionnelle

Les auteurs de recherches portant sur les débuts en enseignement utilisent généralement le concept d'insertion professionnelle. Les définitions qu'ils en proposent varient cependant beaucoup. Pour y voir plus clair, nous faisons un tour d'horizon des différentes façons dont les auteurs l'ont définie au fil des recherches. Cela permettra de faire ressortir les caractéristiques propres à ce concept quand il est employé dans le secteur professionnel.

##### 2.1.1 Les catégories de définitions

Compte tenu des objectifs variés des recherches conduites sur le sujet, le concept d'insertion professionnelle prend différentes formes d'un auteur à l'autre. Feiman-Nemser, Schwille, Carver et Yusko (1999) identifient trois façons de regrouper les définitions dans leur recension des écrits au sujet de l'insertion professionnelle :

1. Une phase de développement de l'enseignant durant la première année d'enseignement.
2. Une transition entre la formation à l'enseignement et la pratique.
3. Un programme officiel d'accompagnement des nouveaux enseignants.

Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera (2008) font également une recension des écrits sur le sujet où ils retrouvent les trois catégories que nous venons de mentionner. Ils en ajoutent toutefois trois nouvelles :

4. Un processus d'intégration à l'emploi.
5. Une période de la vie professionnelle.
6. Une expérience de vie professionnelle.

On constate qu'il y a plusieurs façons de définir l'insertion professionnelle selon les objectifs des recherches. On comprend que selon le contexte et la population à l'étude, on choisira l'une ou l'autre de ces définitions. Martineau et al. (2008) précisent toutefois que ces termes ne sont pas exclusifs. Ils ajoutent que « le concept d'insertion professionnelle, bien que fréquemment utilisé dans une variété d'écrits, demeure plutôt ambigu, polysémique et souvent difficile à circonscrire » (ibid., p. 2).

#### 2.1.2 Les dimensions de l'insertion professionnelle

Pour définir l'insertion professionnelle, Martineau et Mukamurera (2012) traitent d'un processus dynamique et précisent trois dimensions. Il s'agit de l'intégration au marché du travail, de la socialisation professionnelle et de la socialisation organisationnelle.

Voyons comment ces auteurs définissent ces dimensions et comment celles-ci s'appliquent aux enseignants de la formation professionnelle. La dimension de l'intégration au marché du travail fait référence principalement aux conditions d'emploi. Cela concerne le statut d'emploi ou les conditions de travail. Comme nous l'avons vu, une majorité d'enseignants de la formation professionnelle débute avec une tâche à la leçon et vit une période de précarité la poussant à conserver un autre emploi (Deschenaux, Monette et Tardif, 2011).

La socialisation professionnelle, quant à elle, concerne la familiarisation avec la culture du milieu, les règles, les us et coutumes du contexte de travail. Dans le secteur de la formation professionnelle, les enseignants sont habituellement recrutés directement sur le marché et ils ne savent pas quelques jours avant qu'ils vont enseigner (Deschenaux et Roussel, 2010; Gaudreault, 2011; Deschenaux, Monette et Tardif, 2011). Ce changement de carrière étant rarement prévu, il est normal que les nouveaux enseignants de la formation professionnelle ne se soit pas informés et qu'ils connaissent très peu la culture du milieu où ils vont travailler.

Pour ce qui est de la socialisation organisationnelle, elle touche plus précisément l'acte d'enseigner et les compétences à développer. Dans leur tour d'horizon des dispositifs d'insertion professionnelle en enseignement au Québec, Martineau et Mukamurera (2012) font remarquer que cette dimension est généralement présente au détriment de l'intégration au marché du travail et de la socialisation professionnelle.

Les catégories de définitions et les différentes dimensions nous aident à classer et à interpréter les différentes définitions existantes et nous serviront de guide pour établir notre propre définition. Toutefois, il nous apparaît pertinent d'examiner ce qu'ont dit en particulier les recherches qui ont porté sur les enseignants de la formation professionnelle au Québec.

## 2.2 Insertion professionnelle ou transition professionnelle

Nous avons retrouvé des études portant sur les débuts en enseignement des enseignants de la formation professionnelle. Ces recherches traitent parfois d'insertion professionnelle et parfois de transition professionnelle. Nous allons examiner le point de vue des auteurs à ce sujet.

Dans son étude exploratoire, Boucher (2004) s'intéresse à des enseignants de la formation professionnelle qui en sont à leurs premières années en enseignement et qui utilisent un dispositif d'insertion professionnelle dans le cadre de leurs études

universitaires. Pour définir le concept d'insertion professionnelle, l'auteur commence par faire la distinction entre la transition professionnelle et l'insertion professionnelle expliquant d'abord que la transition est le « passage d'une étape de la vie professionnelle d'un adulte vers une autre étape de la vie » (Boucher, 2004, p. 40). Celle-ci diffère de l'insertion qui est généralement vue comme le passage entre les études et le marché du travail. Cependant, étant donné que les enseignants qui font l'objet de sa recherche amorcent des études en enseignement, Boucher choisit de traiter des deux notions, c'est-à-dire de la transition professionnelle liée au début de la profession et de l'insertion professionnelle où les sujets passent du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Pour sa part, Balleux (2006a) établit également une distinction entre les deux concepts, mais explique qu'il fait le choix de prendre l'angle de la transition professionnelle pour analyser le parcours des enseignants. Pour justifier sa position, l'auteur explique que l'insertion professionnelle est généralement le passage à la vie active dont la transition est une étape. Or, les enseignants du secteur professionnel ont déjà effectué ce passage et sont plutôt en transition entre deux situations professionnelles.

Dans leur texte, Deschenaux et Roussel (2010) considèrent l'insertion professionnelle à partir d'un point de vue différent. Pour eux, l'insertion professionnelle est aussi un concept qui englobe des étapes, dont la transition professionnelle. Ils précisent que c'est un processus normalement linéaire, mais que dans le cas des enseignants de la formation professionnelle, les étapes s'enchevêtrent et l'obligation de retourner aux études les force à replonger dans le processus d'insertion professionnelle.

La distinction entre ces deux concepts est reprise par Grossmann (2011). Celle-ci explique que même si les enseignants de la formation professionnelle vivent des difficultés communes avec ceux des autres secteurs, leur cheminement comporte ses spécificités. Leurs parcours commencent souvent par un recrutement précipité et ils

commencent sans avoir de formation en enseignement. L'auteure choisit d'étudier ce parcours sous l'angle de la transition professionnelle mieux adaptée à leur réalité et au passage qu'ils ont à faire du statut de spécialistes d'un métier à celui de spécialistes en enseignement.

2.3 Pour une définition de l'insertion professionnelle en formation professionnelle

Notre recherche s'intéresse aux enseignants de la formation professionnelle, mais plus particulièrement à leur vécu à un moment précis de leur cheminement, celui de leurs débuts dans la profession enseignante. Néanmoins, nous considérons que l'insertion professionnelle de ces enseignants s'étend bien au-delà des premiers mois ou des premières années. En fait, l'insertion professionnelle des enseignants de ce secteur est un processus par lequel ils vont progressivement passer de spécialistes d'un métier à spécialistes de l'enseignement de ce métier. C'est ce changement qui commence à s'opérer au début de la carrière enseignante et dont l'échéance dans le temps pourra varier selon les individus.

Rappelons que la formation universitaire, qui joue un rôle important dans cette transformation, peut s'étaler sur plusieurs années et que la majorité des étudiants font leurs études à temps partiel. La durée dans le temps varie pour chaque individu. Pour cette raison, il est difficile de baliser l'insertion professionnelle par rapport à la formation en enseignement. Nous pouvons, à l'instar de Balleux (2006) et Grossmann (2011), considérer que l'insertion professionnelle commence au moment où le nouvel enseignant de la formation professionnelle commence à donner des cours. De plus, en nous appuyant également sur Boucher (2004) et Deschenaux et Roussel (2010), la transition entre un métier et l'enseignement de celui-ci constitue une partie importante de ce processus. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous définissons l'insertion professionnelle comme un processus qui débute lorsque le nouvel enseignant commence à enseigner et par lequel il passe du statut d'expert de son métier à celui d'enseignant de ce métier.

## 2.4 Les recherches sur l'insertion professionnelle

Nous avons défini ce que nous désignons comme l'insertion professionnelle dans le cadre de la présente recherche. Nous allons maintenant rappeler quelques résultats des études antérieures sur l'insertion professionnelle des enseignants du secteur de la formation générale. Pour terminer, nous porterons notre attention sur les recherches concernant la formation professionnelle en particulier. Ces constats nous serviront de repères lors de la présentation et de l'analyse de nos résultats.

### 2.4.1 L'insertion professionnelle dans le secteur de la formation générale des jeunes

Nous rappelons que Huberman (1989) est cité à maintes reprises quand il s'agit de l'insertion professionnelle (Baillauquès, 1999; Boucher, 2004; Loignon, 2006; Gaudreault, 2011). Dans sa recherche sur les phases de la carrière enseignante, il propose trois temps : les débuts difficiles, la stabilisation et l'expérimentation-diversification. Les enseignants vivent au début de leur carrière ce que Huberman appelle le « choc du réel ». L'enseignement et le milieu scolaire ne correspondent pas à l'idée que les enseignants s'en faisaient. Selon lui, la phase suivante est marquée par une période de stabilité dans leur carrière. Durant cette phase, les enseignants ont acquis une certaine confiance en leurs capacités. Puis, selon les parcours, les enseignants se remettent en question ou tentent des expériences pour aller plus loin dans leur pratique. Nous retenons que pour Huberman (1989), la première phase constitue celle où l'enseignant vit son insertion professionnelle et acquiert une certaine assurance dans son rôle.

Dans ses recherches, Baillauquès (1999) considère que l'insertion professionnelle est la transition que l'étudiant en enseignement vit quand il acquiert le statut d'enseignant. « Il était l'enseigné, il devient l'enseignant » (ibid., p.25). Pour Baillauquès (1999), l'enseignant ne comprend pas tout à fait au début ce que c'est qu'être enseignant. Il vit un problème d'identité professionnelle. À ce moment de leur

cheminement, les enseignants avouent vivre une rupture en arrivant dans un monde qu'ils ne connaissent pas bien.

Au cours de cette période, le nouvel enseignant doute de sa compétence selon Baillauquès (1999). Elle ajoute que par rapport aux autres enseignants, il est à la fois un collègue et le « nouveau » qui n'est pas tout à fait intégré. Il vit une forme d'isolement qui l'amène souvent à ne pas assumer sa position d'enseignant face aux élèves qu'il traite alors comme des copains (ibid.).

Dans une communication portant sur l'encadrement des nouveaux enseignants, Desgagné (1995) présente quelques perspectives à considérer. Il va dans le même sens que Baillauquès en disant que le « choc de la réalité » décrit en fait ce qui sépare l'idéal que se fait le nouvel enseignant de sa profession et le quotidien de la tâche. Si le nouvel enseignant croit savoir ce que c'est d'enseigner parce qu'il a déjà vu d'autres lui donner des cours, il s'aperçoit une fois devant la classe que c'est un autre univers et qu'il ne le connaît pas vraiment. Desgagné attire aussi notre attention sur l'isolement qui est vécu par les nouveaux enseignants durant l'insertion professionnelle. Il dit à juste titre que « la classe isole le débutant de ses collègues et le laisse seul pour affronter ses difficultés » (Desgagné, 1995, p. 81). Le fait que l'enseignant soit seul devant ses élèves durant ses cours est déjà une explication du sentiment d'isolement qu'il vit.

Vis-à-vis de quelqu'un qui commence à enseigner et vit des difficultés, certains enseignants d'expérience se disent qu'eux aussi sont passés par là et qu'ils ont survécu. Ils considèrent que cette période difficile est un test que le nouvel enseignant doit « passer » pour démontrer qu'il mérite le poste. Selon Desgagné (1995), puisque l'employeur va évaluer sa compétence au début de sa carrière, le nouvel enseignant le voit difficilement comme quelqu'un qui peut l'aider. Au contraire, il voudra se débrouiller pour montrer qu'il est digne de garder son emploi. Sans l'aide des

collègues et en évitant de demander de l'aide à sa direction, l'enseignant débutant peut se retrouver dans une position d'isolement.

#### 2.4.2 Le rôle de la direction dans l'insertion professionnelle

Quelques études précisent le rôle de la direction dans l'insertion professionnelle des enseignants (Weva, 1999; Martineau et Vallerand, 2006). Le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) diffuse d'ailleurs depuis novembre 2016 un outil à l'intention des gestionnaires<sup>3</sup>. Nous évoquons ce que les études proposent au sujet du rôle des directeurs.

Weva (1999) explique que les personnes doivent savoir ce qui est attendu d'elles quand elles intègrent un nouveau poste. Elles doivent savoir ce qu'elles peuvent ou ne peuvent pas faire. Weva fait le parallèle avec les nouveaux arrivants dans un pays qui doivent apprendre les mœurs et les coutumes du pays pour bien s'intégrer. L'auteur fait observer que le directeur du centre de formation devrait accompagner les enseignants débutants.

La qualité et le maintien de la culture organisationnelle de l'école constituent la première responsabilité des administrateurs. En effet, l'administration scolaire contrôle une grande partie des moyens qui conditionnent la culture organisationnelle de l'école et le comportement de ses membres (ibid., p. 192).

Le rôle de l'administration dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants se révèle important. Selon Weva, c'est à la direction d'inviter ces nouveaux arrivants à innover et à apporter de nouvelles pratiques plutôt que de se conformer à ce qui se fait déjà (ibid.).

Martineau et Vallerand (2006) insistent sur le rôle de la direction d'établissement. Dès le recrutement, un membre de la direction peut accompagner l'enseignant

---

<sup>33</sup> Ce document est disponible en ligne à l'adresse suivante : [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/PAR\\_COURS\\_GESTIONNAIRES\\_VS\\_Octobre\\_2016.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/PAR_COURS_GESTIONNAIRES_VS_Octobre_2016.pdf).

débutant par un accueil personnalisé pour qu'ils sentent rapidement faire partie d'une équipe. Les auteurs suggèrent d'ailleurs des rencontres pour informer les recrues des attentes à leur égard, du fonctionnement du centre et des ressources à leur disposition. C'est également à la direction d'intervenir pour offrir des conditions de travail qui favorisent une insertion progressive dans son nouveau milieu de travail. Si les auteurs insistent sur le rôle crucial de la direction de centre dans l'insertion des nouveaux enseignants, ils reconnaissent que c'est un ajout à une tâche de direction déjà lourde.

#### 2.4.3 Les débuts en enseignement en formation professionnelle

Dans ses écrits sur les enseignants de la formation professionnelle, Balleux (2006a) considère que la dimension de temps est importante dans le concept d'insertion. Les auteurs sur lesquels il s'appuie ont déterminé des temps (Nault, 1993; Bridges, 1995; Roberge, 1999; Stern, 1996) ou des étapes que vivent les enseignants dans leur cheminement (Nault, 1993; Stern, 1996). Balleux insiste également sur le concept de transition qui marque des étapes en ajoutant la dimension de passage d'un statut à un autre. Il s'inspire entre autres des travaux de Roberge (1999) qui parle de la transition ainsi : « [...] la transition se vit progressivement à l'intérieur. C'est le processus psychologique à travers lequel nous passons pour vivre dans la nouvelle situation. » (Roberge, 1999, p. 62) La transition professionnelle tient compte du passage d'un contexte à un autre, de celui d'exercer un métier à celui d'enseigner ce métier. Ce concept vient ainsi nuancer l'insertion professionnelle qui fait référence généralement à des personnes qui passent des études au marché du travail.

Au moment d'étudier l'obligation de la formation universitaire pour les enseignants de la formation professionnelle, Deschenaux et Roussel (2010) définissent l'insertion professionnelle en tant que processus qui débute avec l'apprentissage d'un métier ou d'une profession. Vient ensuite l'étape de la transition professionnelle où on passe de l'école à la pratique du métier et où on doit se débrouiller sans l'aide d'un formateur. L'insertion se conclut avec l'intégration professionnelle où la personne maîtrise

relativement bien son métier. Or, pour les auteurs, ce processus linéaire ne tient plus quand il s'agit des enseignants de la formation professionnelle.

Par conséquent, le concept d'insertion professionnelle ne convient pas tout à fait et les auteurs concluent ainsi :

En ce sens, il ne faut pas s'attendre à ce que les acteurs franchissent les étapes l'une après l'autre, mais bien de manière enchevêtrée, dans le cadre d'un processus plus large de développement professionnel, balisé par un événement marquant : les débuts dans l'enseignement. (Deschenaux et Roussel, 2010, p.100)

L'insertion professionnelle des enseignants de la formation professionnelle diffère de celle de leur vis-à-vis de la formation générale des jeunes. Deschenaux et Roussel (2010) montrent bien que le contexte où les enseignants reçoivent leur formation à l'enseignement pendant qu'ils enseignent eux-mêmes ne se compare pas au contexte des étudiants en enseignement qui entrent sur le marché du travail.

Même si sa recherche ne porte pas sur les enseignants québécois de la formation professionnelle, il nous semble pertinent de se pencher sur les travaux de Green (2014) qui a étudié des enseignants qui provenaient du marché du travail. La recherche a eu lieu en Australie où le gouvernement a mis en place un programme de formation accéléré de trois ans pour combler le manque d'enseignants dans les écoles de métiers. Il s'agit d'une étude longitudinale de trois ans qui a permis de suivre 12 enseignants durant leurs trois premières années d'enseignement. En s'appuyant sur plusieurs études sur le sujet, elle insiste sur la nécessité d'accompagner les enseignants débutants dans l'appropriation de la culture de l'école. Green note que l'accompagnement du point de vue pédagogique pourrait même s'étendre aux enseignants « expérimentés ». Green ajoute que plusieurs auteurs ont fait état de la situation où les enseignants débutants se retrouvent dès leur embauche avec les mêmes responsabilités que les enseignants d'expérience.

L'un des premiers constats de Green porte sur la perception de la pédagogie. Il s'avère que les enseignants provenant du marché du travail vont proposer des activités qui sont le plus près possible de la réalité. Ils vont prendre pour modèle les formations données en entreprise. Ils vont entretenir des relations avec les élèves semblables aux relations qu'ils entretiendraient avec des employés. D'ailleurs, Green a constaté que ces enseignants semblent plus attirés par les élèves qui ont eu des difficultés à l'école. Même après trois ans en tant qu'enseignant, ils vont être plus influencés par leur expérience de métier que par la formation qu'ils ont reçue en éducation. Notons par ailleurs que, pour eux, le centre de formation est d'abord et avant tout un endroit pour se préparer au marché du travail.

La relation avec les élèves est très importante pour les enseignants qui proviennent du marché du travail selon Green. Un des participants à sa recherche avait des discussions avec presque tous les élèves sur divers sujets autres que la formation. Les enseignants ont peu de confrontations avec les élèves et semblent avoir moins de difficulté avec la gestion de classe que leurs collègues du secteur de la formation générale des jeunes. À ce sujet, des membres de la direction considèrent que la maturité et l'expérience dans la gestion d'employés expliquent le faible taux d'interventions au niveau de la discipline dans la classe.

Selon Hamelin (2014), les enseignants recrutés alors qu'ils pratiquaient un métier considèrent que leur rôle est de faire passer les élèves du monde de l'école à celui du marché du travail. Green (2014) arrive au même constat et précise que ces enseignants mettent l'accent sur le travail pratique et font beaucoup d'ateliers. Ils insistent moins sur le côté académique de leur travail et ont peu d'intérêt pour les élèves qui voudraient poursuivre des études supérieures. Selon Green, les élèves apprécient les anecdotes du métier de leur enseignant parce qu'elles offrent la possibilité d'entrevoir le « vrai monde » qui les attend en dehors de l'école. Ces

enseignants se donnent le rôle d'aider et d'encadrer leurs élèves comme s'ils étaient des apprentis sous leur responsabilité.

Plusieurs écrits (Dumoulin, 2012; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008; Weva, 1999) font ressortir le fait que « les enseignants débutants se voient confier des responsabilités égales à celles des enseignants d'expérience, contrairement à la majorité des professionnels des autres secteurs » (Gervais, 1999, p. 114). Il n'y a pas cette période d'adaptation où l'on a des tâches moins exigeantes ou que l'on travaille en équipe avec un autre employé plus expérimenté comme on le retrouve dans d'autres métiers comme la médecine (Sabar, 2004) ou l'architecture (Ndoreraho et Martineau, 2006). Dès l'embauche, l'enseignant débutant se retrouve seul devant une classe. Nault (1993) ajoute que, contrairement aux autres professions, on n'offre pas de période d'adaptation et on le lance immédiatement dans une situation qu'elle qualifie de « nage ou coule ».

Nous avons examiné les résultats provenant de recherches qui portent sur les enseignants au moment où ils entrent dans la profession. Nous avons porté une attention particulière aux études portant sur les enseignants de la formation professionnelle. Ce survol nous a permis de mieux saisir ce que vivent les enseignants qui en sont à leur première année dans leur nouvelle profession et d'identifier des thèmes qui devraient être abordés avec les enseignants lors des entrevues.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre explique la posture que nous avons choisie et dont découlent les choix méthodologiques que nous faisons. Nous présentons ce qu'est l'entretien semi-dirigé et nous expliquons pourquoi nous le retenons comme instrument de recherche pour la collecte de données. Nous exposons notre méthode d'échantillonnage et nous dressons un portrait des participants à l'étude. Nous concluons ce chapitre avec la méthode d'analyse des données.

#### 3.1 L'approche méthodologique

Le but de cette recherche est de mieux comprendre ce que vivent les enseignants durant cette période qui marque le début de leur carrière en enseignement afin de mieux saisir et identifier leurs besoins. Nous tentons de saisir comment les acteurs comprennent ce qu'ils vivent durant leurs débuts en enseignement. Une démarche quantitative nous amènerait à déterminer avant la recherche les questions à vérifier ou à valider (Boutin, 2008). Pour avoir une compréhension de ce qu'ils vivent, il nous semble plus opportun d'adopter une démarche qualitative. Notre démarche s'inscrit dans le paradigme interprétatif puisqu'elle ne porte pas sur l'observation de comportements, mais sur l'interprétation qu'en font les acteurs (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Notre démarche s'inscrit dans le paradigme interprétatif qui, selon Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), ne porte plus seulement sur le comportement observable, mais qui comprend aussi « les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui. (ibid., p.27) ».

Nous adoptons une perspective phénoménologique inspirée des travaux d'Husserl (Lamarre, 2003; Bordeleau, 2005). Dans ce contexte, un phénomène est à la fois ce que perçoit un observateur et la façon dont il le perçoit (Bordeleau, 2005). Nous étudierons particulièrement les choses telles que se présentent à la conscience des

enseignants (Boutin, 2008). Dans cette démarche, les participants sont aussi considérés comme cochercheurs puisqu'ils participent à donner un sens à ce qu'ils vivent. Ce que veut trouver le chercheur dans le discours libre du participant, c'est le sens que celui-ci a construit autour de son expérience personnelle (Ribeau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes, 2005). Nous choisissons cette approche afin de comprendre le vécu de ces enseignants en nous concentrant sur la perception qu'ils en ont et qu'ils décrivent (Fortin, 2010).

### 3.2 L'instrument de recherche : l'entretien semi-dirigé

Notre approche méthodologique utilisant comme matériau de base le phénomène tel qu'il se présente aux participants, nous choisissons l'entretien de recherche semi-dirigé. Cet outil permet l'exploration des conceptions des participants tout en étant guidé par la personne qui dirige l'entretien. Boutin (2008) explique qu'il s'agit d'un instrument de recherche qui met aussi en relation la personne qui dirige l'entretien et que celle-ci joue un rôle actif. Le participant joue le rôle de cochercheur comme nous le disions plus tôt. Boutin insiste sur l'importance de bien préparer l'entretien pour éviter de faire dire aux participants ce que l'on veut entendre.

Pour sa part, Savoie-Zajc (2009) identifie quatre buts à l'entretien semi-dirigé. Le premier est de rendre explicite l'univers de l'autre. « La situation de l'entrevue permet de révéler ce que l'autre pense et qui ne peut être observé : des sentiments, des pensées, des intentions, des motifs, des craintes, des espoirs (ibid., p.299) ». En utilisant l'entretien semi-dirigé, nous nous donnons la possibilité de saisir ce qui n'est pas observable. Le deuxième but est de comprendre le monde de l'autre « sans imposer une catégorisation préalable qui limiterait de fait la compréhension du phénomène (ibid., p.299) ». Par l'entretien, nous n'imposons pas notre schème de référence à l'interviewé. Nous sommes à l'écoute de sa perception pour mieux comprendre son point de vue. Le troisième but de l'entretien est de structurer autant la pensée de l'interviewé que celle de l'intervieweur afin de coconstruire un savoir à

travers un échange où l'un tente d'exprimer sa pensée et l'autre, de la comprendre. Le quatrième but est de stimuler des prises de conscience et des transformations pour l'intervieweur et l'interviewé. L'entretien semi-dirigé est une démarche commune de compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009).

Dans sa présentation des types d'entretien, Boutin (2008) propose entre autres l'entretien centré qui vise à connaître les réactions d'un sujet par rapport à une situation. Toutefois, le niveau de directivité peut varier selon l'objectif. Un entretien peut être directif et délimiter le sujet. Il peut aussi s'agir d'un entretien non directif et l'interviewé peut aborder n'importe quel sujet. Entre les deux, il y a l'entretien semi-dirigé qui repose sur des questions préparées, mais par contre, l'intervieweur choisit de les poser ou pas selon les réponses de l'interviewé. Nous avons élaboré un guide d'entretien avec des questions ouvertes. L'idée est d'avoir des questions pour les aspects que nous voulons absolument couvrir si le participant ne l'a pas déjà fait. Toutes les questions ne seront pas systématiquement posées. Le participant doit avoir tout le temps nécessaire pour bien exprimer sa pensée. Celui-ci est libre de s'exprimer sur des aspects qui n'ont pas été prévus et l'intervieweur devrait alors le suivre dans le but d'explorer de nouvelles avenues pour comprendre le phénomène étudié, mais le ramener si l'on s'éloigne trop de l'objectif. L'entretien semi-dirigé nous semble être un outil efficace pour atteindre notre objectif. Cet outil est d'ailleurs le plus utilisé dans les recherches qui s'intéressent à l'insertion professionnelle (Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008). Il permet de comprendre le phénomène tel qu'il est vécu par les acteurs.

### 3.3 L'échantillon

Nous avons choisi l'échantillonnage intentionnel qui consiste à déterminer les caractéristiques voulues selon notre problématique de recherche pour choisir les individus (Deslauriers et Kérisit, 1997). Pour constituer notre échantillon, nous avons contacté des conseillers pédagogiques et des membres de la direction de centre de

formation pour identifier les enseignants ayant moins d'un an d'expérience. Une fois que nous avons pu obtenir leur adresse courriel, nous leur avons fait parvenir une invitation qui explique la nature de la recherche et les modalités pour les entretiens. Les six enseignants invités ont accepté de nous transmettre un numéro de téléphone pour préciser les attentes et répondre à leurs questions. Par la suite, ils ont accepté de nous rencontrer pour une entrevue de recherche.

Au moment de choisir les centres que nous allions contacter, nous avons choisi de couvrir le plus large territoire possible. L'intention derrière ce choix était d'éviter d'avoir des situations semblables par la culture du milieu. En diversifiant les régions et les métiers, nous espérons que nos résultats reflètent des situations qui sont en lien avec le contexte des débuts en enseignement et qui se vivent dans différents endroits de la province. L'échantillon sur lequel s'appuie notre recherche fait appel à des sujets qui proviennent de cinq commissions scolaires réparties dans quatre régions administratives comme le révèle le tableau 3.1.

**Tableau 3.1 Répartition des participants à l'étude par région**

<b>Nb d'enseignants</b>	<b>Région</b>	<b>Commission scolaire</b>
1	Lanaudière	CS des Affluents
1	Laurentides	CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles
2	Laurentides	CS de la Rivière-du-nord
1	Laval	CS de Laval
1	Montérégie	CS de Saint-Hyacinthe

Au niveau des métiers enseignés, nous avons cherché à avoir une certaine diversité. Les enseignants recrutés pour notre collecte de données avaient moins d'un an d'expérience en enseignement. Par contre, leur expérience de métier variait de 11 ans à 25 ans. Les métiers enseignés se répartissent dans 5 secteurs de formation. Le tableau 3.2 illustre cette répartition.

**Tableau 3.2 Métiers enseignés et expérience des participants**

<b>Secteur</b>	<b>Programme</b>	<b>Expérience dans le métier</b>
01-Administration, commerce et informatique	5229 - Soutien informatique	15 ans
05-Bois et matériaux connexes	5031 - Rembourrage industriel	11 ans
07-Bâtiment et travaux publics	5312 - Mécanique de protection contre les incendies	25 ans
07-Bâtiment et travaux publics	5333 - Plomberie et chauffage	25 ans
17-Transport	5291 - Transport par camion	14 ans
19-Santé	5325 - Santé, assistance et soins infirmiers	17 ans

Certains sont inscrits au premier cours de l'Université de Sherbrooke au baccalauréat en enseignement professionnel dans le but de pouvoir obtenir leur attestation provisoire d'enseigner. Deux autres enseignent avec une tolérance d'enseignement ce qui leur permet une première année de contrat sans le cours universitaire. Finalement, les deux autres travaillent à taux horaire ce qui leur évite l'obligation pour le moment de suivre des cours universitaires. Seuls deux enseignants ont pu bénéficier d'un programme d'insertion professionnelle offert par leur centre de formation. Pour l'un des candidats, il s'agit de deux semaines de formation sur la planification de cours, l'administration des épreuves de sanction et des observations d'enseignants d'expérience. Pour l'autre candidat, l'équipe du département a revu ses horaires pour libérer des heures dans l'horaire de nouvel enseignant durant les deux premières semaines afin qu'il observe des collègues et fasse du coenseignement avec eux.

**Tableau 3.3 Données sur le contexte des candidats**

<b>Expérience en enseignement</b>	<b>Formation universitaire en enseignement</b>	<b>Statut d'emploi</b>	<b>Programme d'insertion</b>
4 mois	Non	Contrat	Non
7 mois	Non	Taux horaire	Non
2 mois	Non	Contrat	Oui
4 mois	Premier cours	Contrat	Non
3 mois	Premier cours	Contrat	Oui
3 mois	Non	Taux horaire	Non

### 3.4 La collecte des données

Les participants ont été contactés par téléphone pour déterminer le lieu où devait se tenir leur entretien afin qu'ils se sentent à l'aise tout en essayant de limiter les interruptions. Ainsi, trois entretiens ont eu lieu dans des locaux du centre qui les emploie alors que trois autres se sont passés à l'extérieur à un endroit choisi par le candidat et où nous avons pu échanger librement. Les entretiens d'une durée d'environ une heure ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique.

La grille d'entrevue comporte des thèmes et des questions ouvertes pour amener les candidats à expliciter sur leur vécu. Le but de la grille est de s'assurer à la fois de ne pas oublier des thèmes, mais de garder assez de souplesse pour laisser le candidat s'exprimer librement sur ce qui le préoccupe dans son expérience. L'ordre dans lequel sont traités les thèmes dépend du cheminement de la pensée du candidat.

### 3.5 Le traitement et l'analyse des données

Pour le traitement des données, nous avons procédé à la retranscription des verbatim afin de pouvoir traiter le contenu des entretiens. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel *Transcriber* qui permet d'écouter les fichiers audio à un rythme qui facilite leur retranscription. Le logiciel permet également de garder le lien entre l'écrit et la bande sonore. Lors de l'analyse, cela s'est avéré utile, car il était facile d'entendre

une phrase précise pour bien comprendre le ton et le contexte dans lequel elle a été dite. Ce type d'information est parfois difficile à transcrire dans un verbatim.

Nous avons ensuite découpé les textes en unités de sens lors d'une première lecture. Puisque nous avons souligné le caractère différent des enseignants de la formation professionnelle, il nous a semblé qu'il ne fallait pas établir nos catégories sur la seule base de notre cadre conceptuel. Nous avons donc adopté le codage mixte tel que proposé par Van der Maren (1996) en déterminant certaines catégories à partir de la grille d'entrevue et en laissant émerger les autres catégories à la lecture des témoignages recueillis. Ainsi, même si certaines catégories sont apparues, comme on pouvait s'y attendre, nous avons tenté de demeurer attentif aux catégories inattendues et de ne pas chercher une catégorie où elle ne se trouvait pas. Après avoir effectué des lectures successives, nous avons attribué des catégories aux unités de sens qui ont été par la suite réparties en sous-catégories et réorganisées pour faire émerger les thèmes qui ont été retenus pour la présentation et l'analyse des résultats (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Ce traitement des données s'est terminé quand la lecture des textes n'apportait plus de nouveaux éléments (Van der Maren, 1996).

**Tableau 3.4 Calendrier de collecte et traitement des données**

<b>Dates</b>	<b>Étapes</b>
Juin à novembre 2015	5 entrevues
Septembre 2015 à Février 2016	Retranscription des verbatims
Février 2016 à mai 2016	Première série de codage et d'analyse
Juin 2016	1 nouvelle entrevue
Juillet 2016	Retranscription de l'entrevue
Juillet 2016 à septembre 2016	Deuxième série de codage et d'analyse

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre présente les données que nous avons recueillies pour chacun des thèmes de notre grille d'entrevue (voir annexe B). Pour bien appuyer notre analyse, nous présentons pour chacun des thèmes les résultats d'études antérieures. Par la suite, nous rapportons les propos des enseignants que nous avons interviewés avant de procéder à leur analyse pour tenter de faire ressortir ce que les entrevues nous ont appris sur le thème.

#### 4.1 Les débuts en enseignement

Sous cette rubrique, les enseignants nous ont surtout parlé des conditions de leur embauche, de leur premier cours et de leur situation de précarité.

##### 4.1.1 Les conditions d'embauche

Dans notre recension des écrits, la situation dans laquelle se passe l'embauche des enseignants de la formation professionnelle est mentionnée à plusieurs reprises. Il est fréquent que ces enseignants soient embauchés très rapidement (Deschenaux et Roussel, 2010; Gaudreault, 2011;). Quelques éléments de la formation professionnelle peuvent expliquer cette situation. Deschenaux et Roussel (2010) attribuent l'urgence d'embaucher des enseignants à l'augmentation de l'effectif étudiant. Plusieurs des études que nous avons répertoriées sur le sujet démontrent que l'embauche est généralement précipitée pour les enseignants de la formation professionnelle.

Il nous a semblé pertinent d'aborder ce sujet avec les participants aux entrevues. Pour quatre d'entre eux, il s'est passé moins d'une semaine entre le moment où ils apprennent qu'ils vont enseigner et leur premier cours. Les deux autres participants

ont eu la chance d'avoir un accompagnement pour se préparer un peu avant leur premier cours.

Pour Annie, Béatrice et Daniel, ils avaient vu une annonce et avaient choisi de postuler pour le poste.

Ils m'ont rappelée. Je suis venue passer une entrevue avec la directrice et le directeur-adjoint. Super belle entrevue. Ça s'est bien passé. Après ça, ils ont pris des références. Ils ont appelé mes anciens employeurs. Ils m'ont rappelée. (Annie)

Bien, dans mon cas, honnêtement, on a été engagé pour l'immédiat. J'ai été engagée, la semaine d'après, je commençais tout de suite. (Béatrice)

Je suis allé là le 15. On m'a rappelé le 16 pour l'entrevue. J'ai commencé le 17 suite à ça. Deux jours après le dépôt du CV, tout était réglé. Je commençais sur un remplacement. (Daniel)

Par contre, Florence a été sollicitée par l'intermédiaire du site LinkedIn. On l'a contactée pour vérifier son intérêt à enseigner parce qu'elle avait fait de la formation en entreprise.

On m'a contactée sur LinkedIn pour donner le cours. [...] Moi, j'ai eu une semaine pour me préparer alors, j'étais un peu en panique. (Florence)

Ce qui est particulier avec la situation de Florence, c'est qu'on la sollicite alors qu'elle ne planifiait pas enseigner et qu'on la place à la tête du programme en tant que seule enseignante. Cela signifie qu'elle enseigne à temps plein sans période de préparation ou de planification et sans formation universitaire en enseignement. Pour ce qui est de Claude, il a été engagé par un centre qui offre une formation de deux semaines aux nouveaux enseignants. Même si l'embauche a été rapide, il a eu le temps de se préparer. Finalement, pour Éric, ses nouveaux collègues enseignants qui sont aussi des amis ont aménagé leur horaire pour lui laisser le temps de s'acclimater et d'observer les cours.

**Tableau 4.1 Délai entre l'embauche et le premier cours**

<b>Enseignant</b>	<b>Délai entre l'embauche et le premier cours</b>
Annie	Trois jours
Béatrice	Une semaine
Claude	Deux semaines
Daniel	Deux jours
Éric	Deux semaines
Florence	Une semaine

La majorité des enseignants rencontrés ont disposé d'une semaine ou moins pour se préparer à donner leurs premiers cours. L'embauche s'est faite rapidement. Les recherches précédentes sur les enseignants de la formation professionnelle avaient déjà fait le constat. Certains centres ont mis en place des conditions pour soutenir les nouveaux enseignants en leur donnant des formations et du temps. Toutefois, cette pratique est loin d'être généralisée dans les écoles (Martineau et Mukamurera, 2012) et, selon nos observations, dans les centres de formation professionnelle. Il serait intéressant de creuser les raisons qui expliquent que les directions de centre ne cherchent pas à recruter plus tôt les nouveaux enseignants. En effet, plusieurs commissions scolaires ont mis en place des programmes pour préparer la relève en direction. Ils recrutent et commencent à former des gens qui pourraient occuper des postes de direction. Cette idée pourrait être adaptée afin de recruter de futurs enseignants et commencer à leur fournir de l'information sur divers aspects du métier afin que les personnes soient préparées à relever le défi.

#### 4.1.2 Le premier cours

La situation d'urgence dans laquelle sont embauchés les enseignants leur laisse très peu de temps pour se préparer à leur premier cours. Devos et Paquay (2013) décrivent un enseignant qui « est engagé de manière souvent précipitée et doit, contrairement

aux enseignants expérimentés, préparer l'ensemble de ses leçons (p.213) ». Ce phénomène est relativement fréquent. Dans l'enquête menée par Deschenaux et Roussel (2008), c'est 21 % des répondants qui disent « ne pas avoir eu de temps pour se préparer aux premiers cours (p. 10) ». Rappelons également que la majorité des enseignants n'a pas reçu de formation en enseignement (Boucher, 2004; Balleux, 2006 b; Deschenaux et al., 2011). Il appert que les enseignants ont donc très peu de temps pour préparer pour leur premier cours.

Si le manque de préparation peut être difficile pour les enseignants, il a un impact également sur les élèves et sur la qualité des cours qu'ils reçoivent. Nous n'avons pas trouvé de mention de ce problème dans les études sur les enseignants de la formation professionnelle. Toutefois, ce phénomène présente des similitudes avec ce qui est vécu à la formation générale des jeunes. Ainsi, Sabar (2004) a constaté que les nouveaux enseignants croient que leurs cours sont de moindre qualité et que cela nuit aux élèves. Sauvé (2012) fait aussi le lien entre la qualité de l'enseignement et le fait d'avoir de nouveaux enseignants. Bien que le contexte de leur argumentation porte sur les enseignants de la formation générale des jeunes, Gauthier et Mellouki (2003) rapportent que les formateurs universitaires voient les écoles comme « un marché où le premier souci des employeurs, les directions d'écoles, est d'engager des candidats immédiatement capables de tenir la classe, sans grande préoccupation pour la qualité de leur formation et de leur potentiel pédagogique (p. 88) ». Selon Gauthier et Mellouki (2003), on ne devrait pas attribuer une tâche d'enseignement sans s'assurer que l'enseignant débutant soit préparé pour assurer un niveau de qualité. Ces recommandations qui visent la qualité de l'enseignement au secteur de la formation générale des jeunes pourraient s'appliquer tout autant au secteur professionnel.

Lorsque nous avons interrogé les enseignants au sujet de leur premier cours, il s'est avéré que celui-ci a été difficile pour quatre d'entre eux qui n'ont pas pu profiter de mesures formelles d'aide. Nous rapportons ici ce qu'ils nous ont dit   ce sujet.

Daniel nous explique qu'il a dû improviser à son premier cours. Il avait préparé du contenu et l'a présenté trop rapidement. Il a assumé la situation et l'a avouée à ses élèves.

C'est vraiment ça. Il faut que tu sois honnête envers les gars. « Écoutez les gars ». Je leur disais : « je n'ai plus de matériel. Alors, on peut parler de n'importe quoi en autant que ça parle de la plomberie. On est dans un cours de plomberie. Je ne sais plus où aller. Essayez de trouver quelque chose ». Tu as l'air d'un gars qui tourne en rond alors, tant qu'à ça. (Daniel)

À court de contenu, Daniel a choisi de demander à ses élèves de l'aider. Il s'est placé dans la position de l'expert qui peut répondre à leurs questions. Son discours nous indique également qu'il craignait pour sa crédibilité. Il s'est tourné vers ce qui lui confère cette crédibilité, sa connaissance du métier.

Pour sa part, Florence a vécu un problème semblable. À son premier cours, elle présente le contenu complet d'une compétence qui s'enseigne normalement en 15 heures.

Là, j'ai commencé. Mon premier cours, c'était « Métier et formation ». Alors, je donne « Métier et formation ». J'explique un peu les outils. Puis, je me dis : « D'accord. Je vais passer l'examen ». J'ai passé l'examen la première journée parce que je ne savais pas quoi faire. Il restait encore quatre heures et je me suis dit : « Qu'est-ce que je dis de « Métier et formation »? Qu'est-ce que je fais avec ça? (Florence)

Elle s'inquiète aussi de ses élèves.

Je trouve que je ne suis pas... Mais, ils sont tolérants, mes étudiants, ils sont tolérants. Ils savent que c'est ma première fois, mais, je trouve ça dommage pour eux, d'être pénalisés qu'il y a un nouveau professeur. (Florence)

Dans sa planification, elle pensait s'exprimer longtemps sur le sujet et répondre à des questions. À la fin de la première journée, puisqu'elle est seule dans son département, elle se tourne vers des enseignants du département voisin qui lui donnent des idées

pour reprendre les jours suivants. Cependant, même après plus de deux mois à enseigner, elle nous racontera plus tard qu'elle planifie la majorité de ses cours au fur et à mesure. Elle exprime aussi son inquiétude relativement à l'impact de son manque d'expérience sur les apprentissages des élèves.

Annie s'était préparée pour son premier cours. Elle avait eu des conseils des autres enseignants de son équipe. Cela ne l'a pas empêché d'avoir de la difficulté.

Le premier cours, j'ai donné, c'était l'horreur. Les autres enseignants me l'avaient dit que je ferais ça. Ils m'ont dit : « On fait tous ça ». Moi, je me disais : « Moi, je ne vais pas le faire. Je ne passerai pas toute ma matière dans la première moitié du cours » (rire). Mais, j'ai passé tout mon trois heures en une moitié de cours (rire). C'est sûr! Tu es à la moitié du cours. Et puis là, j'ai un sentiment de panique en-dedans. Je me dis : « Qu'est-ce que je leur fais faire maintenant ». Là, j'ai embarqué sur le cours qui suivait parce que j'avais déjà planifié ça, mais j'ai dû m'ajuster. Les pauvres élèves. Je leur ai « pitché » ça. J'ai dû revenir plus tard là-dessus. D'ailleurs, les élèves ne disaient rien. Ils avaient l'air à suivre, mais sûrement que je les ai perdus. J'enseignais Word et Excel. Mais, moi, Word et Excel, je suis habituée et j'aime ça. Mais je pense que j'en avais perdu une « gang ». Ils étaient trop gênés pour me le dire. (Annie)

Dans son récit, Annie raconte son désarroi par rapport à son cours. Mais, sans aucune question à ce sujet. Elle a évoqué le fait que le cours avait été difficile pour les élèves.

La situation de Béatrice est un peu différente. Elle a été embauchée pour accompagner des stagiaires en santé pour leur dernier stage en milieu hospitalier. Sa première journée a tout de même été marquée par des difficultés.

Donc, je prenais des cas plus lourds, sans penser aux élèves qui commencent. Moi, ça fait longtemps que je fais ça. Alors, quand je regardais le tableau, je me suis dit : « Ça va être facile. Ça va être plate à la limite ». J'ai pris vraiment les cas qui nécessitaient plus de techniques et c'est là que je me suis cognée le nez vraiment parce que je n'avais aucune expérience d'enseignement. On n'a pas eu de formation qui nous montre comment préparer un stage, comment préparer un cours. J'y suis allée avec mon expérience, par mon propre

jugement sans prendre l'information, parce que, honnêtement, je n'ai pas eu le temps. Donc, la première journée, je me suis cogné le nez solide parce que les patients, pour moi, c'était facile. (Béatrice)

Béatrice a dû intervenir pour terminer des soins que ses élèves devaient faire. Sa première journée en tant qu'enseignante a été difficile. Elle se serait attendue à ce qu'on la prévienne et qu'on lui explique comment se préparer à ce qui risque d'arriver. Elle explique longuement dans son entrevue que dans le contexte où on l'a engagée, l'urgence d'enseigner n'a pas permis de rencontre avant le début de son enseignement. Elle a dû improviser pour terminer sa journée.

Claude et Éric ont vécu les choses différemment. Dans leur cas, le centre avait prévu une forme d'accompagnement. Pour Claude, il s'agit d'un programme formel où il suit une formation de quelques jours offerte par le centre. De plus, le premier cours qu'on lui confie est le dernier cours avant l'obtention du diplôme. Il doit accompagner des élèves en camion pour le transport de marchandises. C'est un contexte qui lui est familier puisqu'il avait accompagné de nouveaux employés en entreprise pour leur montrer les pratiques de la compagnie. Le premier cours de Claude s'est donc très bien passé.

Les débuts d'Éric sont aussi particuliers. Il a été référé par des enseignants du programme qui le connaissent. Le centre a planifié un horaire pour faciliter son arrivée en classe et les autres enseignants ont proposé d'apporter des changements à leurs horaires pour permettre à Éric d'appivoiser tranquillement son nouveau métier d'enseignant. Les premiers cours auxquels il participe se donnent en coenseignement, c'est-à-dire qu'il y a deux enseignants dans la classe.

J'ai été chanceux parce que la première journée, ce n'est pas moi qui enseignais. Au début, j'ai aidé à distribuer les coffres à outils et des choses du genre. C'est un autre enseignant qui donnait les consignes. J'avais observé dans la classe la veille donc les élèves me connaissaient. Ils m'avaient déjà vu. Ils savaient que j'allais éventuellement prendre la relève de l'enseignement. C'était un bon

cours. Et puis, présentement, je fais toujours des cours de chantier. Je suis enseignant dans l'atelier plutôt qu'en classe. En classe, je pense que c'est plus compliqué pour trouver quoi faire. En atelier, il y a toujours quelque chose à faire. (Éric)

Cette situation particulière permet à Éric d'appivoiser plus lentement son nouveau rôle d'enseignant. C'est pourquoi il considère que ses débuts en enseignement ont été plutôt faciles.

Ces témoignages des enseignants sur leur premier cours nous amènent à faire quelques constats. Commençons par l'accompagnement des nouveaux enseignants. Claude est le seul qui ait bénéficié d'un programme formel d'insertion. Il y a un programme qui prévoit de l'accompagnement dans le centre de Béatrice, mais dont elle n'a pas profité parce qu'elle a été engagée dans l'urgence et que son enseignement ne se faisait pas dans le centre. Pour sa part, Éric est entré dans une équipe d'enseignants qui le connaissaient et avaient proposé sa candidature. Ils lui ont ainsi permis de faire une entrée progressive. Toutefois, force est de constater que l'accompagnement est peu répandu et souvent absent.

En ce qui a trait au premier cours, un constat s'impose. Pour quatre de nos participants, le premier cours a été difficile. Tous ceux qui n'ont pas eu d'accompagnement ont présenté leur contenu plus rapidement que prévu. Ils ont tous dû trouver une façon de terminer leur premier cours. Il semble que ce soit une situation fréquente d'après les collègues d'Annie qui l'avaient prédit. Si cette situation semble être prévisible, il serait souhaitable de développer des solutions pour accompagner les nouveaux enseignants et leur éviter ce piège du premier cours.

Par ailleurs, les enseignants nous ont parlé de la qualité de leurs cours et de leurs impacts sur les élèves. Il est intéressant de noter que même si le sujet ne faisait pas partie des questions, ce sont les enseignants qui l'ont abordé. Deux enseignantes nous ont dit qu'elles avaient réalisé que leur manque d'expérience a pu nuire aux apprentissages. Elles remettent en cause la qualité de l'enseignement qu'elles ont

donné. Nous savons que la moyenne des enseignants mettra plus de deux ans avant de s'inscrire à l'université (Balleux, 2006b). Il semble que ce soit au sein des centres de formation et des commissions scolaires qu'il faudra prévoir des ressources pour soutenir les nouveaux enseignants.

#### 4.1.3 La précarité

Quelques enseignants nous ont confié vivre une situation de précarité. C'est le cas de 40,9 % des enseignants du secteur professionnel en 2013-2014 (MEES, 2015). La précarité explique l'abandon de certains étudiants du programme en enseignement professionnel (Deschenaux et al., 2011) et l'abandon de la profession (Loignon, 2006; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Rojo et Minier (2015) identifient la précarité comme une source de stress chez 85 % des enseignants du secondaire qui vivent une telle situation<sup>4</sup>. La précarité est un phénomène fréquent pour les enseignants de la formation professionnelle et il nous apparaît intéressant d'examiner comment ils vivent cette situation.

Parmi nos candidats, seules deux enseignantes avaient toujours un statut précaire au moment de l'entrevue. Ainsi, Florence enseigne dans un programme qui ne dure que huit mois et qu'on ne donne qu'une fois par année depuis quelques années. Au moment de l'entrevue, elle sait que la poursuite de son travail d'enseignante est incertaine.

Moi, il faut que je me dise, il faut que je continue à en faire parce que... En même temps, je continue à prendre de l'expérience pour pouvoir enseigner. Mais aussi, mon programme dure huit mois, mais il n'y a pas un groupe qui commence tout de suite après. Ça peut prendre un an avant qu'il y ait un nouveau groupe, avant qu'il y ait sept, huit élèves, suffisamment pour démarrer un groupe. Parce que c'est pas un métier qui est très reconnu. Les gens ne pensent pas aller étudier là-dedans. (Florence)

---

<sup>4</sup> Nous n'avons pas trouvé de statistiques à ce sujet pour le secteur de la formation professionnelle.

Sa première réaction par rapport à la situation, c'est d'y voir une opportunité de prendre encore de l'expérience. Elle continue de prendre des contrats pour s'assurer un revenu et ne pas être prise au dépourvu si la formation ne se poursuit pas. Florence considère que c'est une occasion de continuer à se perfectionner dans le métier qu'elle enseigne. Elle se retrouve ainsi en situation de double emploi et travaille tout en mettant beaucoup d'heures à planifier ses cours après ses journées d'enseignement. C'est aussi le cas de Béatrice qui enseigne à taux horaire. Avec ce statut d'emploi, le revenu est variable d'une semaine à l'autre et dépend du nombre d'heures à l'horaire. Dans ce contexte, quand il est question de double emploi, elle y voit un avantage.

Je vais rester à l'hôpital le plus longtemps possible. Pourquoi? Comme je disais, pour me garder à jour. Et honnêtement, je ne suis pas prête à couper les ponts avec le terrain. Pourquoi? Parce que j'aime le contact humain comme je disais. J'aime ce que je fais. Non, je ne suis pas prête. (Béatrice)

Elle mentionne l'avantage de rester à jour dans le métier. Elle ajoute tout de même une autre dimension à son double emploi. Cela lui permet de poursuivre un métier qu'elle aime et qu'elle ne se sent pas prête à quitter complètement. Pourtant, plus tard dans l'entrevue, elle avoue que cette situation crée des tensions pour elle.

Surtout que je n'ai pas d'heures. Est-ce que je cours après mes heures, vous pensez? C'est sûr! C'est pour ça que les heures qu'ils me donnent, j'embarque à 100 milles à l'heure parce que plus je fais d'heures, plus que je prends de l'expérience, plus que je gravis mon échelle. [...] Je vous dirais que cela a plus un impact moral et familial. (Béatrice)

Béatrice nous explique qu'elle a besoin de ses heures d'enseignement et que cela crée des tensions dans la famille. Elle prend ces heures d'enseignement comme un moyen de prendre de l'expérience en enseignement. Même si ce n'est plus sa situation au moment de l'entrevue, Annie nous explique qu'elle a aussi conservé son deuxième emploi au départ.

J'ai essayé les deux premières semaines. Je n'avais pas démissionné encore. J'étais entre deux mandats. J'avais pris des journées à mes frais. Je voulais essayer l'affaire. Là, j'ai démissionné après. J'ai rencontré la directrice pour dire : « J'aime ça, c'est vraiment ça que je veux faire, mais, pas à taux horaire. » Parce que des semaines que tu enseignes six heures. Calcule comme tu veux, tu as beau donner cinquante, soixante dollars de l'heure, ce n'est pas assez pour couvrir les dépenses. (Annie)

Si Annie est maintenant à contrat et ne vit plus la précarité de l'emploi à taux horaire, elle a tout de même dû faire des démarches pour y arriver. On ne lui a pas offert d'emblée.

À la suite de ces témoignages, nous constatons que la précarité crée des tensions chez les nouveaux enseignants. Certains y voient une opportunité de demeurer à jour dans leur métier. Par ailleurs, ces enseignants qui vivent la précarité nous ont signalé à quel point c'est difficile au niveau salarial et que cela a des impacts sur la vie personnelle. Les propos de ces enseignants nous amènent à partager la position de Deschenaux, Monette et Tardif (2011) qui recommandent de favoriser les postes à contrats pour les nouveaux enseignants en formation professionnelle.

#### 4.2 Les ressources

Après avoir abordé le contexte dans lequel se vit leur début de carrière, nous avons abordé le thème des ressources. Nous nous sommes d'abord intéressé aux personnes qui pouvaient aider les nouveaux enseignants (collègues, conseillers pédagogiques, direction). Puis, nous les avons questionnés sur les ressources didactiques et matérielles. Nous avons poursuivi avec la formation universitaire et le soutien des ressources humaines. Cette section présente ce qui est ressorti sur chacun de ces thèmes.

#### 4.2.1 Les collègues

Les ressources disponibles pour soutenir les nouveaux enseignants varient. Dans la majorité des cas, ce sont les collègues enseignants qui font office d'accompagnateurs. Le Maistre et Paré (2010) mentionnent que bien que cela demande du temps, les enseignants sont souvent prêts à en donner. Ce soutien se fait souvent bénévolement et, parfois même en dehors des heures de travail. Plusieurs collègues proviennent de métiers où il est commun d'accompagner les apprentis qui viennent d'arriver.

En effet, le soutien informel de la part des collègues, expérimentés ou non, un climat chaleureux dans l'école et un esprit d'équipe peuvent avoir des effets positifs appréciables sur l'insertion de l'enseignant. (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008, p. 269)

Même si ce soutien était souhaitable, une embauche dans l'urgence et des conditions où les ressources ne sont pas toujours disponibles ne permet pas toujours aux centres d'offrir ce soutien. En ce sens, le rapport déposé par Deschenaux, Monette et Tardif (2011) recommande « de valoriser le rôle des enseignants associés dans les centres de formation professionnelle » (p.58). Cette mesure permettrait d'officialiser et d'assurer le soutien des collègues auprès des nouveaux enseignants.

Par contre, il faut reconnaître que le soutien par des enseignants comporte sa part de risque. En effet, comme le souligne Boutin (1999), « les enseignants expérimentés qui jouent le rôle de mentors sont souvent tentés, et cela se comprend fort bien, d'encourager l'imitation plutôt que l'autonomie chez le nouvel enseignant » (p.44). On risque de se retrouver avec des groupes d'enseignants ayant les mêmes façons d'enseigner plutôt que d'insuffler la nouveauté par des approches nouvelles. Cette même préoccupation est mentionnée par d'autres auteurs (Weva, 1999; Sauvé, 2012). Si le soutien offert aux nouveaux enseignants est souhaitable, on voit qu'il faut tout de même réfléchir à la façon d'assurer la qualité de ce soutien.

Quelques-unes des études que nous avons consultées traitent du soutien entre enseignants. Rojo et Minier (2015) l'identifient comme une source de stress chez les enseignants de la formation générale des jeunes. « L'aide accordée par des collègues de travail est souvent vue sous l'angle du jugement par les pairs et, par ricochet, celui de la direction (p. 231) ». Il semble que le soutien des collègues présente parfois des aspects négatifs qui peuvent causer du stress au secteur des jeunes.

Au cours des entrevues, le soutien des collègues revient régulièrement. Généralement, c'est pour expliquer comment ils sont généreux et qu'ils offrent un soutien indispensable. Seule Béatrice a parlé de la difficulté de travailler au centre quand on ne s'entend pas avec ses collègues. Pour mieux comprendre, nous vous présentons ce qu'en ont dit les participants à la présente étude.

Daniel connaissait déjà certains enseignants de son équipe. Le contact s'est fait facilement. Un collègue l'a beaucoup aidé à s'orienter dans ce nouvel univers.

J'ai été content parce que là, c'est un collègue qui m'a dit : « Regarde! » Il a pris un avant-midi. « Viens-t'en avec moi ». On est rentré dans une classe à l'école, pendant les vacances d'été, la semaine suivante que tout a commencé. J'ai passé une demi-journée. Il m'a tout expliqué de A à Z. (Daniel)

Pour Daniel, les collègues sont une source fiable. Quand il parle de la formation universitaire qu'il vient tout juste de commencer, il insiste sur la fiabilité des collègues.

Peu importe, même si tu lis, même si c'est écrit, c'est bien plus tes collègues qui vont te dire quoi faire. Bien plus. Quand il arrive des situations : « Ça, regarde, tu devrais gérer ça comme ça et comme ça. » Parce qu'ils ont vécu eux autres. C'est leur expérience qui vient te parler. C'est bien plus ça. (Daniel)

Les collègues, selon lui, sont une source crédible et fiable pour tout ce qui concerne l'enseignement. Il mentionne à plusieurs reprises dans son discours l'importance de

l'échange avec ses collègues. Le quotidien d'Annie est similaire et les collègues sont constamment présents. Elle peut compter sur eux pour la conseiller pour son enseignement.

C'est vraiment une équipe géniale parce qu'ils sont tout le temps là pour t'aider. Ils répondent à toutes mes questions. Je ne suis pas sûre, je vais aller valider avec eux autres. Une chance que je les ai parce que c'est la seule façon que j'ai de l'information. (Annie)

Claude, qui a bénéficié d'un programme d'insertion professionnelle, nous mentionne également que les collègues lui donnent du soutien régulièrement. S'il connaît bien son métier, il a souvent besoin de conseils au sujet de divers aspects de sa tâche d'enseignant. Quand on lui demande comment se passent ses débuts, il en parle rapidement.

Ça se passe bien. Je suis bien encadré. Les autres enseignants m'aident beaucoup à m'orienter. [...] Ils me disent comment me préparer beaucoup. Ce que j'ai eu à faire, quand j'avais des questions, mes collègues m'aidaient à ce niveau-là. (Claude)

Le rôle de l'équipe est important aussi pour Éric. Rappelons que dans son cas, les membres de son équipe ont fait des modifications à leurs tâches pour faciliter son insertion. D'ailleurs, comme il le précise, il connaissait déjà quelques-uns d'entre eux.

Je n'ai pas commencé complètement intégré dans quelque chose de nouveau sans connaître personne. Je pense que ça, c'est un gros plus, de connaître l'équipe de professeurs. Si j'avais des questions, je pouvais leur poser. Ils sont toujours là. (Éric)

Il faut préciser dans le cas d'Éric que les collègues sont sa principale ressource. Lorsqu'on lui parle de conseiller pédagogique ou de membre de la direction, il avoue ne pas les avoir vus souvent. Pour Florence, dans son récit, elle a eu peu de soutien. Il faut rappeler qu'elle enseigne dans un programme qui ne se donne qu'une fois par

année depuis quelques années et qu'il n'y a pas d'équipe. Toutefois, elle consulte parfois les enseignants du département voisin pour avoir de l'aide.

À côté, il y avait les enseignants de l'autre département qui m'ont expliqué un peu comment marchait le système informatique pour rentrer des heures, rentrer des présences. Eux autres m'ont fait un petit aperçu de ça. (Florence)

Plus loin dans l'entrevue, elle nous raconte avoir pensé abandonner l'enseignement. Ce sont les collègues de l'autre équipe qui l'ont soutenue.

Ben, c'est sûr que... en voyant que j'avais de la misère à organiser mes cours et tout ça, j'ai été voir une autre enseignante pour dire : « Je pense que je ne suis pas faite pour ça. Je ne suis pas faite pour l'enseignement ». Puis, elle m'a encouragée. Les autres professeurs sont très encourageants. Il y a une couple de fois que je suis retournée chez nous en pleurant quand j'ai commencé à enseigner. (Florence)

Après avoir vécu plusieurs situations difficiles, elle a persisté à enseigner. Elle attribue sa persévérance au soutien des enseignants de l'autre équipe. Béatrice, pour sa part, a vécu une situation inverse aux autres. La relation avec les autres enseignantes ne se passe pas bien. Elle n'a pas de soutien. Elle attribue cela aux circonstances particulières des stages qu'elle supervise.

Je trouve que, en raison du fait que je ne suis presque jamais à l'école, je ne fais pas partie vraiment de l'équipe. J'ai comme toujours un sentiment de... d'écart. (Béatrice)

On dirait que j'ai comme toujours l'impression de marcher sur des oeufs. De me dire que parce que je ne suis pas à contrat, je ne suis jamais à l'école. C'est pour ça que je dis que l'ambiance... (Béatrice)

Cependant, elle est la seule à avoir une mauvaise relation avec les collègues parmi les participants à notre recherche. Ce sentiment d'isolement la déçoit. Elle nous témoigne qu'elle aurait voulu travailler en équipe.

Ainsi, pour ce qui est des collègues, ils sont un soutien important pour les nouveaux enseignants. Mis à part Béatrice, tous ont eu recours aux conseils des collègues. Pour certains, ce sont les seules ressources sur lesquelles ils ont pu compter. Il semble que les enseignants qui sont déjà en poste soient des ressources importantes pour les nouveaux enseignants. Le rôle des autres enseignants se passe à plusieurs niveaux. Ils interviennent au point de vue de la pédagogie. Ils vont donner des conseils sur l'enseignement de certains contenus, proposer du matériel didactique. Leur soutien se manifeste aussi sous d'autres aspects dans les entrevues. Dans le cas de Florence, c'est un soutien moral lorsqu'elle est découragée. C'est chez une autre enseignante qu'elle va trouver le réconfort. Claude utilise à quelques reprises l'expression « m'orienter » quand il parle de ses collègues. Certains aspects de son travail semblent le désorienter et ce sont ses collègues qui peuvent l'aider. Martineau et Mukamurera (2012) analysent les principaux programmes d'insertion professionnelle en enseignement au Québec et constatent que, si tous les programmes couvrent les pratiques pédagogiques, seuls 42 % des programmes donnent des informations administratives ou syndicales et 26 % gèrent les affects. En ce sens, les collègues des participants de notre étude font mieux que certains programmes d'insertion professionnelle parce qu'ils couvrent plusieurs aspects.

Dans nos entrevues, tous les enseignants ont apprécié le soutien offert par les collègues excepté Béatrice qui n'en a pas reçu. Nous n'avons pas eu de témoignage d'enseignant gêné de demander de l'aide ou qui avait peur d'être jugé. Ce problème mentionné au secteur des jeunes par les études présentées au début de la présente section ne semble pas s'appliquer au secteur professionnel. Au contraire, il nous apparaît que le soutien des collègues est souhaitable dans le contexte actuel. Cela pose tout de même la question du soutien ou de la formation de ces collègues. Ne devraient-ils pas bénéficier d'une formation pour accompagner les nouveaux enseignants qui se joignent à eux?

#### 4.2.2 Les conseillers pédagogiques

Lors des entrevues, il a été question des conseillers pédagogiques. Aucune des recherches que nous avons consultées ne traite spécifiquement de la relation entre les enseignants et les conseillers pédagogiques. Nault (2004) présente un programme de mentorat en ligne où des conseillères pédagogiques répondent aux questions de nouvelles enseignantes du secteur des jeunes. Dans cette étude, les enseignantes considèrent que les conseillers pédagogiques sont mieux informés que les enseignants et qu'ils favorisent la réflexion chez les nouveaux enseignants. Toutefois, Nault conclut qu'il faudrait examiner ce sujet afin de déterminer si les conseillers pédagogiques sont vraiment mieux placés pour répondre aux nouveaux enseignants que les enseignants d'expérience. Martineau et Mukamurera (2012) présentent des dispositifs d'accompagnement pour les nouveaux enseignants. Dans tous ceux qui impliquent une personne-ressource, ce sont des enseignants expérimentés ou des conseillers pédagogiques qui sont suggérés. Aucun de ces dispositifs ne privilégie l'un ou l'autre. Ils sont apparemment sur un pied d'égalité. Nous constatons que la relation entre les enseignants et les conseillers pédagogiques a peu été étudiée dans le contexte de l'insertion professionnelle.

Quelques enseignants nous ont parlé de leur conseiller pédagogique. Il faut comprendre que la présence des conseillers pédagogiques varie selon les modes de fonctionnement des commissions scolaires. Par exemple, Daniel peut compter sur sa conseillère pédagogique qui a son bureau directement au centre de formation. D'ailleurs, elle lui a donné une courte formation quand il a été engagé. Elle lui donne également de la rétroaction sur son enseignement.

La conseillère pédagogique, une fois, elle a m'a vraiment félicité. Elle en avait même parlé à la direction, quasiment pour me rendre mal à l'aise. Tu n'es pas habitué à ça. Je faisais justement un travail sur une compétence et elle n'en revenait pas de ce que j'avais fait. « Ah, c'est bien ce que vous faites. C'est brillant. On n'a jamais vu ça un nouveau

qui fait une compétence comme ça ». J'étais rendu gêné, gêné puis en même temps tu es content. (Daniel)

Annie mentionne aussi qu'elle peut compter sur une conseillère pédagogique. Cependant, elle n'y fait allusion qu'une seule fois dans l'entrevue.

Si j'ai besoin d'une ressource, je vais aller la chercher. Je vais m'informer. Ma conseillère pédagogique, en bas, c'est une ressource merveilleuse. Elle est tout le temps là. Elle est tout le temps prête à te répondre. Si elle n'est pas là, elle va me répondre éventuellement. (Annie)

Dans l'entrevue avec Claude, il est question des conseillers pédagogiques pour dire qu'ils sont disponibles et qu'ils lui ont donné une formation.

Ça se passe bien, oui. Je suis bien encadré. J'ai eu une bonne formation avec les conseillers pédagogiques et, ici, avec les autres enseignants, ils m'aident beaucoup à m'orienter. (Claude)

Lorsque la question a été soulevée avec les autres enseignants, ils n'avaient pas vraiment fait appel à des conseillers pédagogiques. Dans les centres que nous avons visités pour les entrevues, seuls deux bénéficient de la présence de conseillers pédagogiques tous les jours. Dans les autres cas, ils partagent leur temps entre les centres de formation.

Somme toute, la présence des conseillers pédagogiques est peu relatée dans nos entrevues. Leur soutien est moins présent que celui des autres enseignants. Si les recherches à la formation générale des jeunes font peu de différence entre le rôle des enseignants d'expérience et les conseillers pédagogiques dans les dispositifs d'insertion professionnelle (Nault, 2004; Martineau et Mukamurera, 2012), dans le cas des enseignants de notre étude, il semble que les enseignants d'expérience soient plus disponibles et puissent se substituer aux conseillers pédagogiques.

#### 4.2.3 La direction de centre

Nous n'avons pas trouvé de recherche spécifique au rôle de la direction en formation professionnelle. Par contre, des recherches au secteur de la formation générale des jeunes montrent que la direction d'école joue plusieurs rôles. Par exemple, Martineau et Vallerand (2006) affirment que les directions devraient présenter les nouveaux enseignants au personnel du centre pour que ceux-ci ne soient pas des inconnus qui circulent dans le centre. La direction devrait aussi fournir de la documentation qui inclut les règles, les services de la commission scolaire et des procédures pour certaines situations. Il faudrait instaurer une communication fréquente avec les enseignants débutants et demeurer disponible pour les questions. « Évidemment, il s'agit là d'un autre défi qui s'ajoute à une tâche déjà particulièrement lourde pour celui ou celle qui assume la direction d'un établissement scolaire (ibid., p. 47) ». Ce sont là quelques rôles que devrait jouer la direction du centre dans l'insertion professionnelle des enseignants.

Martineau et Vallerand (2006) indiquent que la direction d'école est souvent impliquée dans le recrutement des nouveaux enseignants. C'est effectivement le cas pour tous les enseignants que nous avons rencontrés. D'ailleurs, quand ils parlent de leur supérieur immédiat, ils le désignent comme étant la personne qui les a engagés.

Durant nos entrevues, il est apparu que les attentes envers la direction du centre sont nombreuses. Annie s'attend d'avoir de la rétroaction de la part de sa direction sur son travail.

Une chance que je les ai (les autres enseignants) parce que c'est la seule façon que j'ai de l'information. Même s'ils sont très gentils à la direction, j'ai aucune idée de comment ils me trouvent comme enseignante. J'ai entendu dire : « Ah! On a des bons commentaires ». Je suis habituée dans l'entreprise à recevoir du feedback, que l'on ait des rencontres pour savoir comment ça va. Ma directrice a demandé à un des enseignants : « Est-ce que Annie est heureuse dans sa nouvelle

carrière? ». D'accord. Mais c'est peut-être à moi qu'elle devrait poser la question. (Annie)

Annie exprime à plusieurs reprises sa déception de ne pas avoir plus de rétroaction de sa direction. Même si les questions n'étaient pas orientées sur ce sujet, elle y est revenue. Daniel partage cet avis et s'attendait également à avoir un suivi de la part de la direction au sujet de sa performance en tant qu'enseignant. L'absence de rétroaction l'inquiète.

J'ai tellement peur de ne pas livrer la marchandise pour mes « boss ». Je pense que c'est ça. Oui, ma plus grosse crainte, ma plus grosse, grosse crainte : « est-ce que je fait l'affaire? ». J'ai tellement peur de ne pas être bon que je me donne à 100 %, à 200 %. J'ai hâte que ça, ça soit parti. Je ne veux tellement pas perdre mon emploi que j'en fais quasiment... j'en fais de l'insomnie. [...] On est dans une grosse boîte. On est un numéro. Puis, à un moment donné, tu te dis : « Bon, je le fais pour moi ». Mais, je le fais aussi pour le « gars ». Est-ce qu'il sait à quel point je me donne. (Daniel)

Daniel se demande si sa direction sait ce qu'il fait. Il souhaiterait recevoir une rétroaction sur son travail. Plus tard, il raconte qu'il était à son compte et qu'il n'a pas travaillé pour un employeur depuis tellement longtemps qu'il s'inquiète de ce qu'on pense de son travail. En tant qu'employeur, il donnait souvent de la rétroaction à ses employés. Il s'attendait à la même attitude de son employeur.

Pour sa part, Florence a reçu du soutien de la part de son directeur. C'est lui qui l'avait recrutée et il l'a accompagnée.

Au début, je me promenais tout le temps avec mon calepin. J'avais plein de questions pour le directeur. Le directeur était très aidant au début, il était... Encore là, c'est parce que moi, je suis moins demandante. Toutes les questions, tous les points, les codes de vie du centre, toutes les petites choses qui ont l'air anodines, mais qu'il faut savoir quand même, toute la notion des examens aussi, ça, c'était quelque chose. (Florence)

Florence décrit son directeur comme quelqu'un de très disponible. Après un peu plus de deux mois à enseigner, elle le voit moins souvent.

Selon Éric, sa direction est présente. Toutefois, il en parle peu. C'est surtout sur ses collègues qu'il compte pour du soutien.

Aucun problème. Si on a des choses à régler avec lui... Comme je te disais, l'assistant directeur, il est numéro un. (Éric)

Il reste deux enseignants dont nous n'avons pas parlé. D'abord, Claude qui ne mentionne jamais la direction. Il faut dire qu'il travaille dans un point de service loin du centre de formation et que la direction est donc peu présente physiquement. Et il y a Béatrice qui vit les choses différemment. Elle rencontre peu sa direction et jusqu'à maintenant, c'est surtout quand il y a des situations problématiques. Selon elle, les rencontres devraient être plus fréquentes pour que la direction sache comment ça se passe.

Ce n'est pas de te rencontrer deux fois par année pour t'évaluer, pour te donner un pointage. Ça devrait être : « Montre-moi donc le contenu de ton enseignement ». Je verrais ça de cette façon-là. Il me semble qu'il y aurait une belle communication, il y aurait une belle continuité dans l'enseignement. Puis, au moins, la direction saurait à quoi s'attendre sur l'enseignement que donne l'enseignante. (Béatrice)

Ces résultats vont dans le même sens que les recherches faites auprès des enseignants de la formation générale des jeunes à ce sujet (Weva, 1999; Martineau et Vallerand, 2006). Le rôle de la direction est crucial dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. La perspective des enseignants de la formation professionnelle mérite d'apporter des nuances qui soulignent les différences entre les deux secteurs.

Les enseignants interviewés considèrent le directeur du centre de formation comme un patron. Sur le marché du travail, un patron regarde comment ses employés travaillent et à quel niveau ils performant. Un patron s'assure que ses employés soient productifs. Il leur donne les outils pour qu'ils puissent travailler. Pour les enseignants

que nous avons rencontrés, c'est le rôle d'un patron. Quand ils n'ont pas de rétroaction de sa part, ils sentent que quelque chose ne fonctionne pas bien. Les enseignants nous ont souvent parlé de la direction avant que nous abordions le sujet par nos questions. C'est une préoccupation constante pour eux qui arrivent tout juste du marché du travail. Nous avons pu voir dans le témoignage de Daniel que la satisfaction du « boss » est liée à ses chances de garder son emploi. Ces enseignants transposent la relation qu'ils ont vécue avec les patrons sur le marché du travail sur celle qu'ils ont avec la direction de centre.

Quand nous avons demandé aux enseignants ce qui leur manquait, ce qu'ils aimeraient changer, deux enseignants ont mentionné la relation avec leur directeur. Ils auraient souhaité avoir plus d'échanges, avoir leur opinion. La place qu'a occupée le sujet démontre clairement l'impact que la direction peut avoir sur des enseignants débutants. Nous constatons que cette relation mérite d'être reconsidérée à la lumière du témoignage des enseignants.

#### 4.2.4 Les ressources humaines

Quand nous avons exploré le sujet des personnes-ressources, il a été question des ressources humaines. Dans les études sur l'insertion professionnelle, nous n'avons pas trouvé de mention à ce sujet. Par contre, nous allons d'abord rappeler la démarche particulière pour obtenir un contrat d'enseignement en formation professionnelle. Ensuite, nous présentons ce que relatent les enseignants et nous concluons avec les constats que l'on peut en tirer.

Pour avoir le droit d'enseigner, il y a une démarche à suivre. Une majorité des enseignants en formation professionnelle n'ont pas fait d'études préalables en enseignement (Boucher, 2004; Balleux, 2006 b; Deschenaux et al., 2011; Grossmann, 2011). Ces études sont préalables à l'obtention d'un brevet ou il faut les avoir commencées pour obtenir une autorisation provisoire d'enseigner. Il faut également avoir un diplôme en lien avec le programme que l'on veut enseigner et démontrer

avoir accumulé au moins 3 000 heures d'expérience dans la pratique du métier (voir Annexe D). Dans le cas des personnes qui travaillent à leur compte ou en tant que travailleur autonome, les documents à déposer pour justifier l'expérience de travail doivent être approuvés par un commissaire à l'assermentation. Il y a également la possibilité d'obtenir une tolérance d'enseignement pour un premier contrat si on n'a pas commencé les études universitaires. Parallèlement à ces démarches pour être autorisé à enseigner, les enseignants doivent déposer des copies de leurs documents aux ressources humaines de la commission scolaire pour qu'on calcule leur échelon salarial<sup>5</sup>. Toutes ces démarches demandent du temps et de nombreux documents.

Au cours des entrevues, nous avons demandé aux enseignants d'identifier ce qui leur a manqué pour faciliter leur insertion. C'est sans hésitation qu'Annie a répondu en nous parlant de son problème avec les ressources humaines.

Oui. Point de vue avec mon contrat avec la commission scolaire. Personne ne se parle ici. C'est épouvantable. La directrice me dit : « Je fais la demande au ministère pour une tolérance afin de te donner un contrat ». C'est génial. C'est tout. Là, elle ne me dit pas : « Tu vas devoir fournir ça, ça et ça ». C'est une autre personne de la commission scolaire qui me dit : « Tu dois avoir une lettre de reconnaissance d'expérience ». Je lui demande : « Est-ce que j'ai besoin d'une lettre de tous mes employeurs ou juste une? » parce que le ministère demande 3 000 heures. J'ai travaillé douze ans pour la même compagnie. Elle me dit : « C'est plus que le temps requis, alors c'est bien suffisant ». J'envoie mes papiers. [...] On m'envoie un courriel qui me dit : « Voici votre échelon salarial. On a reconnu 11 ans ». Je l'appelle et je demande : « Pourquoi 11 ans? J'ai 15 ans d'expérience ». Elle me répond : « Oui, mais vous n'avez pas fourni de lettre de reconnaissance d'expérience ». [...] Il me semble qu'ils devraient faire une "to-do list", une "check list" qu'ils peuvent nous remettre, aux nouveaux enseignants. Voici les démarches quand on fait une demande de contrat. (Annie)

---

<sup>5</sup> Pour plus de détails, consulter la convention collective disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://cpn.gouv.qc.ca/cpnfc/conventions-collectives/personnel-enseignant-2015-2020>

Il s'est avéré que dans le dossier d'Annie, la première personne à qui elle a parlé s'occupait des autorisations d'enseigner et qu'une lettre lui suffisait. Mais c'est une autre personne qui s'occupe du calcul de l'échelon salarial et il lui a fallu envoyer des documents supplémentaires. Pour sa part, Florence a aussi vécu des problèmes avec les documents administratifs pour son embauche.

Les documents qu'il fallait que j'envoie, c'était un peu flou. En tout cas, je les ai envoyés, mais ce n'était pas conforme pour les preuves d'employeur. Il faut qu'ils soient tous approuvés par un commissaire à l'assermentation. Bref, ç'a été super long. Je viens d'avoir le contrat. (L'entrevue se passe plus de deux mois après son embauche.) (Florence)

Quant à Daniel, il s'emporte et lève un peu le ton quand on aborde ce sujet.

Pour le reste, les procédures à suivre au niveau... ça, je l'ai dit, haut et fort à la commission scolaire. Les procédures, c'est la gaffe totale, assez pour que les gars puissent lâcher l'enseignement. La procédure d'autorisation temporaire, ça te la prend quand ? Quels documents faut remplir ? L'université, l'inscription, c'est quand qu'il faut apporter tel papier ? Tout ce que ça prend à la commission scolaire en papier, copie conforme, signée, étampée, approuvée, assermentée, ça n'a aucun sens. Et on a zéro suivi. À chaque fois que tu as une lettre de la commission scolaire, il te manque tel papier. Pourquoi personne ne te l'a dit : « Cette année, si tu veux signer ton contrat, ça te prend un papier médical ». J'ai jamais entendu parler de ça, moi. Pourquoi ne nous donne-t-il pas une feuille. Ça te prend ça et ça l'année prochaine. Ça, c'est épouvantable. [...] J'en ai même fait part plus d'une fois. « Donnez-nous une feuille complète ». Assez qu'il y a un prof, un moment donné, qui a réussi à passer au travers de tout ça. Il en a faite une feuille. Il m'a dit : « Tu vois, quand tu seras rendu là comme moi, avant de te perdre, tu prendras ces papiers-là. Ce qui est en jaune, tu fais ces demandes-là ». Il a mis toutes les adresses en dessous, les courriels, les sites Internet. (Daniel)

Parmi les six répondants, trois ont des difficultés avec les documents à fournir pour leur embauche. Ce problème ne semble pas nouveau puisque le collègue de Daniel a senti le besoin de préparer une liste pour aider les enseignants qui débutent à s'y

retrouver. Mais ce n'est pas le seul problème administratif que les participants de la recherche nous ont rapporté. Claude relate les problèmes qu'il a eu à obtenir son salaire.

Ça c'est bien passé mais je suis toujours en attente de savoir l'échelle à laquelle je vais être payé. Le salaire aussi, je n'ai pas eu de paie encore donc, c'est sûr que s'il y a quelque chose de négatif à dire, c'est ça. Mais je pense que ce n'est pas le centre qui cause le problème, c'est au niveau de la commission scolaire. Il faut qu'ils étudient mon dossier et tout ça. (Claude)

Les problèmes de Claude au moment de l'entrevue font qu'il travaille depuis quelques semaines sans avoir reçu de salaire. Son cas n'est pas unique parmi les participants. Les collègues d'Éric l'ont aidé à préparer ses documents à l'avance pour que tout soit prêt au moment de l'embauche, mais il a tout de même dû attendre un mois avant de recevoir sa première paie. Mentionnons que pour Béatrice, le sujet est moins problématique puisqu'elle est payée à la leçon. Il s'agit d'un tarif fixé par la convention qui est le même pour tout le monde et qui n'exige pas les preuves d'expérience ou les études universitaires.

Nous n'avons rien trouvé à ce sujet dans les études antérieures. Pourtant, la démarche pour l'obtention d'un premier contrat est une préoccupation pour les nouveaux enseignants. La démarche est complexe et le soutien est absent pour quelques participants à notre recherche. Par notre expérience personnelle, nous savons que ce ne sont pas des cas uniques. Toutefois, il n'y a pas de statistiques ou d'étude pour appuyer ce constat. C'est un sujet qui mérite certainement qu'on y donne suite.

#### 4.2.5 Les études universitaires

Parmi les ressources abordées avec les enseignants, il y a la formation universitaire que certains ont commencée et que d'autres anticipent. C'est souvent après avoir commencé que les enseignants apprennent qu'ils devront suivre une formation universitaire pour obtenir un contrat et une autorisation provisoire d'enseigner

(Grossmann, 2011). Ils seront formés pour un métier qu'ils exercent déjà. De plus, la plupart d'entre eux exercent des métiers où il n'y a pas de formation postsecondaire (Boucher, 2004). Ils n'ont souvent jamais mis les pieds dans une université. Il s'agit, comme le disait Balleux (2006b) d'un « groupe particulier d'étudiants universitaires ».

Par ailleurs, Deschenaux, Monette et Tardif (2011) ont dressé un portrait de la formation en enseignement professionnel. Ils ont consulté différents acteurs, dont les enseignants qui ont entrepris leurs études, ceux qui les ont abandonnées, ceux qui ne les ont pas commencées. Ils ont constaté que l'horaire des enseignants ne tient pas compte de leur obligation à suivre des cours universitaires et l'une des recommandations suggère de revoir l'horaire des enseignants en conséquence. Parmi les enseignants qui ne s'inscrivent pas à l'université, 43,4 % craignent de ne pas réussir le test de certification en langue d'enseignement. Pour 13,6 % des enseignants qui ont abandonné les études, la raison de l'abandon est la précarité d'emploi ou les faibles perspectives d'emploi.

Ce ne sont là que quelques conclusions de la recherche, mais celles que nous présentons ont été choisies parce qu'elles sont en lien avec ce que les enseignants nous disent au sujet de la formation universitaire.

Durant l'entrevue d'Annie, nous avons échangé sur ce qu'elle s'attend d'apprendre à l'université. Elle ne semble pas certaine du contenu bien qu'elle ait hâte d'y arriver.

J'ai mes collègues qui me guident. Au retour des vacances d'été, je vais commencer l'université. Mais pour l'instant, si je n'ai pas eux autres, où je vais chercher mes notions d'enseignement. S'il y a des baccalauréats en enseignement, c'est parce que ça sert à quelque chose. [...] Je vais apprendre des façons surtout d'interagir avec les étudiants. Je suis sûre que je vais découvrir plein d'autres choses. Je ne peux pas te nommer quoi, mais...[...] Je suis sûre qu'il y a plein de choses que je vais apprendre là. [...] Je ne sais pas, mais, cette information-là, elle existe parce que tu ne peux pas être "prof" par magie. (Annie).

Sans en connaître le contenu, elle sait qu'elle y apprendra ce qu'il faut pour devenir enseignante. Elle nous a expliqué que ça ne l'inquiétait pas parce qu'elle a entrepris des études universitaires dans un autre domaine. En fait, elle a plutôt hâte d'entreprendre ses études pour être mieux outillée. Quant à Claude, il a de l'intérêt pour ces études universitaires.

Moi, j'ai hâte de faire ça. Ça ne me fait pas peur. Ma conjointe est enseignante aussi. Elle m'a parlé un peu de son baccalauréat et moi, l'école ne m'a jamais fait peur donc, j'entrevois ça positivement. [...] Je pense apprendre des techniques d'enseignement... la gestion de classe, j'imagine... c'est pas mal ça. (Claude)

Pour Claude aussi, il y a moins d'inconnu. Il a pu échanger à ce sujet avec sa conjointe. Pour sa part, Daniel a commencé le programme universitaire. Pour lui, c'est un privilège de retourner aux études.

Moi, je n'ai pas de secondaire 5. J'ai la chance d'être enseignant. La commission scolaire me donne la chance d'être enseignant. C'est la moindre des choses. C'est à moi d'être aller étudier quand c'était le temps. Là, ils me donnent la chance de pouvoir y aller. C'est déjà ça. (Daniel)

Il est d'accord pour retourner aux études, mais ce n'est pas facile pour autant. Il fait des efforts pour y arriver.

C'est assez "tough". C'est beaucoup de temps, beaucoup plus de temps que... J'ai même appris un peu à compresser les notes que je prenais. Mais, non... c'est "tough", c'est quelque chose. (Daniel)

Par ailleurs, Éric est moins enthousiaste. Il mentionne qu'il a des appréhensions par rapport aux études universitaires.

L'université, quand ça fait trente ans que tu n'es plus à l'école et que tu es obligé d'aller à l'université chercher le baccalauréat... L'université, je n'y suis jamais allé. C'est quoi au juste l'université. Je n'ai même pas de secondaire 5. On passe de trente ans sans école à l'université. [...]

Comment j'entrevois l'université? Complicé! Je n'ai pas le choix de le faire. Je pense que l'adaptation à l'école et toutes ces choses, ce n'est pas dur de s'intégrer. C'est plutôt l'université qui sera difficile. [...] Ce qui m'inquiète le plus, c'est le fameux test. Je ne me souviens comment ils l'appellent... le fameux test de français. (Éric).

Finalement, Béatrice et Florence n'ont pas entrepris des études universitaires. La première parce qu'elle n'y est pas obligée pour enseigner à la leçon et la seconde parce que le centre ne peut pas garantir qu'il y aura une tâche d'enseignement l'an prochain.

Les entrevues révèlent que plusieurs enseignants sont craintifs par rapport au retour aux études et aux exigences en français. Pour ceux qui ont commencé, ils disent que c'est très exigeant en temps et en travail. Par ailleurs, personne n'a semblé surpris par l'obligation de fréquenter l'université contrairement aux enseignants qui ont participé à la recherche de Boucher (2004). Ils ont même démontré un certain enthousiasme à l'idée d'apprendre des choses qui vont les aider à mieux enseigner. S'ils savent qu'ils doivent aller à l'université, ils ne savent pas exactement ce qu'ils vont apprendre. Le contenu du programme est toujours inconnu pour eux. Nous remarquons que ceux qui sont les plus optimistes en ce qui a trait aux études sont ceux qui n'ont pas commencé. Pour les deux enseignants qui ont commencé, l'un trouve que c'est beaucoup de travail et considère ses collègues comme de meilleures sources d'information et l'autre participant craint l'examen de français et dit que l'université est compliquée. Il serait intéressant d'interroger à nouveau les enseignants qui ne fréquentent pas encore l'université pour vérifier si leur opinion change une fois inscrit.

#### 4.2.6 Les ressources didactiques

Nous n'avons pas trouvé d'étude qui traite de la disponibilité du matériel didactique en formation professionnelle. C'est un thème que nous avons abordé avec les enseignants et dont nous présentons ici les résultats.

Par rapport au matériel didactique, Annie se considère chanceuse. Elle réalise que ses collègues ont été généreux envers elle en lui fournissant le matériel didactique et les planifications de leçon.

Je suis extrêmement chanceuse parce que l'équipe, ici, ils aident beaucoup. Ils m'ont donné leurs plans de cours, leurs plans de leçons. Tous les cours que j'ai donnés présentement, il y a eu un enseignant qui est venu s'asseoir avec moi pour m'expliquer comment il le donnait. (Annie)

Éric profite de la même disposition alors que ses collègues lui fournissent le matériel didactique nécessaire aux cours.

On a beaucoup de documentation qui est déjà faite, qu'on s'échange. On s'aide. C'est pour ça que je te dis, je suis chanceux d'avoir une bonne équipe. Ils ont des documents qu'ils m'ont donnés. Certains que j'ai gardés, d'autres que je n'ai pas aimés ou qui m'ont donné des idées. (Éric)

Finalement, Daniel réalise aussi la chance qu'il a.

Je le sais qu'il y a des gens qui ont "rushé". Ils ne se sont rien fait donner. [...] Juste ça, ça fait toute la différence. (Daniel)

D'autre part, certains enseignants n'ont pas accès à du matériel didactique et doivent s'en créer. C'est le cas de Florence puisque la dernière enseignante à avoir donné la formation n'a rien laissé qu'elle juge pertinent et que son directeur lui a suggéré de ne pas l'utiliser. Il lui faut créer les activités et trouver le matériel pour les projets.

Là, c'est au jour le jour. C'est quoi demain comme activité? Ah! Je vais trouvé ça, on va faire telle production. Là, l'expliquer, mais se souvenir comment le faire pour commencer afin de pouvoir l'expliquer. En tout cas, j'étais un petit peu perdue. Je me disais : "Ayoye!" J'étais brûlée à la fin de la journée. [...] Ça m'est arrivé souvent de partir à sept, huit heures, faire des 14 heures parce qu'il n'y avait pas de matériel, parce qu'il fallait préparer des choses. (Florence)

Quant à Claude et Béatrice, ils ont commencé par les cours pratiques. Il n'y a pas de préparation particulière. Ils suivent les élèves et les accompagnent.

Au niveau du matériel didactique, les programmes sont très différents. Pour certains, il y a beaucoup d'élèves inscrits et les maisons d'édition proposent des livres, des cahiers et des activités en ligne. Pour d'autres formations, il n'y a rien et ce sont les enseignants qui doivent bâtir ce matériel. Nous n'avons pas trouvé d'études qui se penchaient sur ce phénomène, mais les enseignants que nous avons rencontrés nous démontrent qu'il existe bien une problématique à ce sujet. Ceux qui peuvent compter sur du matériel le qualifient de « chance » alors que l'enseignante qui n'en a pas nous explique comment elle doit mettre du temps pour préparer ses activités.

Dans cette section, nous avons pu identifier différentes ressources disponibles pour les nouveaux enseignants. Il y a des personnes-ressources comme les collègues, les conseillers pédagogiques pour certains et la direction de centre. Les ressources humaines semblent avoir plus de difficultés à soutenir les enseignants du secteur professionnel dans leur cheminement pour l'obtention des autorisations et même pour le salaire. L'université, même pour ceux qui l'appréhendent, apparaît comme une façon d'acquérir des compétences et des stratégies pour mieux enseigner. Si tous les enseignants n'ont pas manqué de matériel didactique, ils semblent tous d'accord pour considérer que c'est une chance d'en avoir. Ayant fait le tour des ressources dont il a été question dans les entrevues, nous allons poursuivre avec leur perception relativement à leur expertise de métier.

#### 4.3 L'expertise du métier

Les enseignants de la formation professionnelle sont d'abord embauchés pour leur compétence dans leur métier (Balleux, 2006b). Pour obtenir une autorisation d'enseigner, le ministère exige 3 000 heures d'expérience de métier<sup>6</sup>. Nous allons voir dans cette section comment les enseignants perçoivent cette expertise et l'impact que cette perception peut avoir sur eux.

---

<sup>6</sup> Voir l'annexe D pour les voies qui mène à l'autorisation d'enseigner.

#### 4.3.1 La confiance dans l'expérience

Malgré ce qu'aurait pu laisser présager leur nouvelle situation, certains des enseignants que nous avons rencontrés faisaient preuve d'une assurance face à l'enseignement. Ces enseignants ont entre 11 ans et 25 ans d'expérience dans leur métier. Nous allons examiner comment ce bagage leur permet d'être plus confiants par rapport aux nouveaux défis de l'enseignement.

Les exigences de la formation professionnelle font en sorte que les enseignants sont des personnes avec une expérience de métier. Balleux (2006b) explique qu'ils sont dans un mouvement de passage entre deux identités. « À ce moment, ils ne sont plus tout à fait travailleurs dans leur métier, mais pas encore tout à fait enseignants dans un centre de formation. » (ibid., p. 33) Cet auteur ajoute que ces enseignants se définissent par leur appartenance au métier. Ils diront : « Je suis mécanicien » plutôt que « Je suis enseignant en mécanique ». Même s'ils sont désormais enseignants, leur identité et leur expérience de métier occupent une place importante. Gaudreault (2011) a démontré l'ambivalence des enseignants de la formation professionnelle vis-à-vis de leurs connaissances. Au début de leur carrière enseignante, ils accordent plus de valeur à leurs compétences techniques qu'à leurs compétences pédagogiques. Plus ils acquièrent des habiletés pédagogiques et plus ils accordent de l'importance à cette composante de leur enseignement. Selon l'auteur, il faut environ cinq ans avant que l'enseignant en vienne à vivre une symbiose entre la pédagogie et la pratique du métier.

Certains enseignants ont vécu des situations où ils accompagnaient des apprentis dans leur métier ou formaient de nouveaux employés. C'est ce que Balleux (2006b) évoque quand il parle de « modèles d'apprentissage ancrés dans la tradition des métiers et empreints de compagnonnage ». (p. 44) Cet auteur souligne que la nouveauté de l'enseignement est moins grande si pour les enseignants, les élèves sont considérés

comme des employés nouvellement embauchés ou des apprentis qu'ils doivent guider pour performer sur le marché du travail. C'est un rôle déjà connu.

Durant trois des entrevues que nous avons conduites, nous avons abordé le fait que les enseignants passaient d'un statut d'experts dans leur métier à celui de débutants en enseignement. Nous avons constaté qu'ils ne se perçoivent pas comme des débutants. Par exemple, Éric a fait une analogie qui nous montre sa perception.

Tu sais, j'ai fait vingt-cinq ans de métier où je connaissais très bien ce que je faisais. Du jour au lendemain, tu tombes en bas de l'échelle. Il faut remonter toute l'échelle. [...] Disons plutôt, au lieu de tomber en bas [de l'échelle], je suis tombé à la moitié, tu sais. (Éric)

Plutôt que de se sentir débutant, son expérience de métier lui donne de l'assurance. C'est cette expérience qui le fait sentir compétent en classe. C'est la même chose pour Claude.

C'est un milieu dans lequel je suis à l'aise à 100 %, donc ça, ça me met en confiance, beaucoup. (Claude)

On aurait pu croire qu'il se sente débutant en enseignement. Mais sa maîtrise du milieu de travail lui permet d'avoir un sentiment de confiance en lui. Finalement, Daniel nous partage exactement le même sentiment.

C'est de même que ça a commencé puis j'étais à l'aise. J'étais vraiment à l'aise avec tout. [...] J'étais assez à l'aise dans le métier. Ça a coulé. [...] Il y a une différence dans l'enseignement professionnel, c'est l'expérience du métier. Je le vois, je le vis avec d'autres enseignants. L'expérience de chantier, ça fait toute la différence, de A à Z, c'est sûr. J'ai été chanceux de travailler dans tous les domaines au complet, j'ai touché à peu près à tout. (Daniel)

Nous pouvons constater que leur statut « d'expert du métier » leur donne un certain sentiment de confiance. À ce sentiment s'ajoute leur expérience en tant que formateurs dans le métier pour certains d'entre eux. Éric et Daniel proviennent de

métiers où il y a des apprentis. Cela leur donne un sentiment de confiance. Quand Daniel s'est demandé s'il pouvait enseigner, il a trouvé un argument qui l'a décidé.

Mes anciens apprentis sont là, ils sont enseignants. Les gars que j'ai engagés sont là. (Daniel)

Éric se sert de son expérience pour faire des transferts dans son nouveau métier d'enseignant.

C'est la même chose quand tu commences sur la construction. Tel compagnon, tel apprenti. Y en a des fois, des compagnons qui ont de la misère à déléguer à l'apprenti et à leur dire : « C'est à ton tour d'installer. » Il faut juste faire confiance et leur laisser la chance d'essayer. (Éric)

Le nouveau rôle de ces enseignants est une variante de leur rôle de compagnon sur le marché du travail. Claude l'exprime clairement dans son témoignage.

Oui, ça se ressemble, ça ressemble beaucoup à ce que je pensais parce que j'avais fait de la formation dans plusieurs entreprises. J'étais accompagnateur, donc j'étais habitué de travailler avec les nouveaux. (Claude)

En revanche, ce point de vue n'est pas partagé par tous. Annie l'exprime bien quand elle parle avec ses élèves à son premier cours.

Je me suis présentée. Je leur ai expliqué d'où je venais, mon profil professionnel, que c'était la première fois que je me retrouvais devant une classe. J'ai déjà donné des petites formations en entreprise, mais ce n'est pas pareil, c'est différent totalement. (Annie)

Pour Annie, l'enseignement est différent des formations qu'elle a données. C'est plutôt son expérience de métier qui lui donne confiance.

Au final, on constate que certains enseignants ne vivent pas cette nouvelle expérience avec la crainte d'être débutants. Leur expérience de métier, à laquelle s'ajoute parfois un passé de formateur en entreprise, leur donne confiance en leur capacité de bien

vivre ce nouveau défi que représente l'enseignement. Ils ont des anecdotes et du vécu auxquels ils ont recours pour se sortir de situation difficile en classe. Nous identifions par le fait même une piste pour aider les enseignants plus craintifs au début en leur rappelant leur bagage d'expérience et en les amenant à s'en servir comme appui dans leur rôle d'enseignant.

#### 4.3.2 Les liens entre contextes de métier et de formation

Dans notre recension des écrits, nous n'avons pas trouvé de recherche portant sur la perception des enseignants relativement au programme. En fait, dans notre recension d'écrits, Caron (1997) est le seul qui traite du sujet. Dans son rapport de recherche, il révèle que « la presque totalité (98,2 %) des enseignantes et enseignants voudrait avoir plus d'influence dans l'élaboration des programmes en formation professionnelle (ibid., p. 14) ». Il s'agit d'une recherche qui a été menée auprès d'enseignants d'expérience de la formation professionnelle.

Les enseignants que nous avons rencontrés indiquent souvent que le programme n'est pas tout à fait en concordance avec la réalité qu'ils ont vécue dans leur métier. Ils sentent le besoin d'ajouter du contenu à ce qui est proposé pour réduire cette distance entre le monde de l'école et celui de la réalité du travail. C'est ce que raconte Annie.

J'ai décidé d'inclure les objectifs Smart comme en entreprise. J'ai dit aux élèves : « Généralement, en entreprise, vous allez avoir des objectifs à atteindre, des évaluations annuelles. Mais, tu ne te lèves pas un matin et tu es évalué. Tu as reçu tes objectifs à l'avance, tu as planifié ton temps pour atteindre ton but ». (Annie)

Annie a senti le besoin d'inclure quelque chose qui provenait de son expérience de travail et qui lui semblait manquer dans la formation. C'est également le cas de Béatrice qui croit fermement qu'il y a une distance entre ce qui est enseigné et la pratique actuelle sur le marché du travail. À son sens, il y a une nécessité de former les enseignants pour les mettre à jour.

Se ressourcer, se remettre à jour, en fait. Parce que c'est très, très différent, mais je n'accuse pas personne. Je vois vraiment que mon enseignement est complètement différent en remplaçant quelqu'un en stage, en faisant du laboratoire. J'observe beaucoup de choses qui me titille et je me dis : « Il me semble que je n'aurais pas fait ça de cette façon-là pour telle ou telle raison ». Mais qui suis-je pour dire ça à cette personne-là. Pour moi, je trouve que ce qui est enseigné n'est pas actuel. [...] Pour moi, qui travaille actuellement, je trouve ça important de se garder à jour de ce côté-là. (Béatrice)

Parce qu'elle travaille toujours dans le métier qu'elle enseigne, Béatrice constate que les méthodes enseignées ne concordent pas toujours avec ce qu'on fait sur le marché du travail. Claude en arrive au même constat dans son centre de formation.

Le monde du camionnage a beaucoup changé. Les entreprises, aujourd'hui, et j'en sors de l'entreprise, c'est beaucoup axé sur l'économie de carburant. Beaucoup, beaucoup à cause du prix du carburant. Anciennement, on ne se souciait pas de ça. Mais quand ça fait longtemps que tu es sorti du milieu, toi, ce que tu te rappelles, ce que tu enseignes. C'était ta façon de conduire à ce moment-là, mais ça a beaucoup changé. [...] Personnellement, et là, je le dis parce qu'on n'est juste nous deux, mais je ne m'avancerais pas là-dedans parce que c'est des gars d'expérience. Mais peut-être qu'une formation serait bien. Absolument. Qu'il y ait une formation offerte à tous les enseignants sur la réalité du métier aujourd'hui. Les entreprises veulent qu'on fasse attention au carburant donc, c'est ça. (Claude)

Bien qu'il respecte ses confrères parce qu'ils sont « des gars d'expérience », Claude considère que ce qu'ils enseignent reflète ce qu'on faisait « anciennement ». Il sent la nécessité d'enseigner des méthodes à jour, mais il n'ose pas changer la façon de faire. Plus tard dans l'entrevue, il dit souhaiter changer les choses quand il aura fait ses preuves. Daniel est plus radical par rapport à ce qui s'enseigne dans son centre.

Ce n'est pas vrai là, j'ai dit : « On n'est plus là dans la vie ». Un lavabo d'acier émaillé avec un "cushion seal", j'ai dit : « Non, non. Ça ne marche pas. » Ça fait 20 ans qu'on ne pose plus ça. Je ne leur montrerai pas comment poser un "cushion seal". Ça ne se pose plus depuis 20 ans. [...] Certains disent : « Oui, mais c'est pratique sur le "trouble shooting". Mais on s'en fout du "troubleshooting". Les problèmes, tu

ne donnes pas ça à un apprenti. Quand un gars tombe sur les appels de service, c'est un gars qui a beaucoup d'expérience pour faire ça. Ce n'est jamais un apprenti. [...] Ils faisaient encore installer des lavabos avec des robinets à 2 poignées, ce n'est même plus légal. Il ne faut pas enseigner ça. Je ne le montrerai pas. (Daniel)

Daniel a évoqué quelques situations où il n'était pas d'accord avec le contenu enseigné ou avec l'équipement qu'on lui fournissait pour l'enseigner. Il semble avoir été convaincant puisque le centre lui a donné un budget pour acheter de l'équipement récent. Pour lui, il y a des aberrations entre les exigences du programme et la réalité du marché du travail. Nous remarquons du même coup qu'ils comparent ses élèves à des apprentis. Daniel ne comprend pas pourquoi on leur montrerait à faire des diagnostics pour des situations problématiques si sur le marché du travail, cette tâche n'est pas attribuée à un apprenti. Il remet en question les exigences du ministère en ce qui concerne les nouveaux enseignants.

Au niveau professionnel, ils demandent 3000 heures dans le métier, mais ce n'est pas assez. Dans le métier, il faut 8000 heures (à un apprenti) avant de pouvoir travailler seul. Ce n'est qu'après 8000 heures, normalement, que ton patron te donne tes propres tâches, tes plans, tes contrats. (Daniel)

Daniel comprend mal que quelqu'un qui ne peut travailler de façon autonome dans son métier soit autorisé à enseigner. Cela lui apparaît comme une erreur de logique par rapport aux normes du métier. Mentionnons qu'Éric et Florence n'ont pas tenu ce genre de propos par rapport à leur programme ou à son contenu. Dans le cas de Florence, elle est la seule enseignante. Elle crée son propre matériel didactique et compte sur son expérience de métier pour planifier des activités qu'elle considère à jour. Dans le cas d'Éric, il connaissait les enseignants de son équipe avant d'enseigner parce qu'on le consultait régulièrement sur ce qui se faisait sur le marché du travail. Il jouissait d'une bonne réputation et l'équipe apportait des changements aux activités d'apprentissage suite à ses conseils.

À une époque où les technologies évoluent rapidement, il est difficile pour les programmes de formation professionnelle qui datent de plus de 20 ans dans certains métiers d'être à jour. Dans nos entrevues, nous avons pu constater que les enseignants ont repéré souvent des techniques qui sont désuètes et qu'ils souhaiteraient mettre à jour dans leur enseignement. Ils remettent aussi en question le choix d'enseigner certains aspects du métier et déplorent que d'autres aspects qui leur semblent importants ne fassent pas partie du programme. Cette opinion n'est pas toujours partagée par leurs collègues. Pourtant, les nouveaux enseignants vont souvent utiliser des expressions comme « j'arrive du marché du travail » et le présenter comme étant une qualité qui leur confère une certaine crédibilité quand vient le temps de discuter de ce qui devrait être enseigné. Ils se considèrent alors en tant qu'agent de changement et attendent l'occasion pour faire évoluer le programme.

#### 4.3.3 Une nouvelle culture

S'ils ont une certaine confiance par rapport à leur métier d'origine, les nouveaux enseignants n'en vivent pas moins des difficultés face au monde de l'enseignement. À leurs débuts, ces enseignants ne connaissent pas les façons de faire et ont de la difficulté avec des termes qu'ils n'ont jamais entendus. Ils doivent s'approprier le langage et les comportements comme le doivent aussi les immigrants. Sabar (2004) fait la comparaison entre les enseignants débutants et les immigrants et signale des points communs. Ils ne sont pas familiers avec les expressions, ne connaissent pas les normes et les règles non écrites, ils comprennent mal certains comportements et certaines valeurs. Les enseignants qui ont participé à l'étude de Sabar (2004) ont mentionné ne pas savoir ce qui est permis ou non à l'école. En plus d'apprendre leur nouveau métier et ses pratiques, ils doivent s'intégrer dans une nouvelle culture.

Les enseignants qui ont participé à notre recherche ont souvent exprimé des difficultés à comprendre le monde de l'enseignement. Cela commence avec le vocabulaire qui provoque de la confusion pour Éric.

Difficile? Premièrement, les termes. Tu sais, comme je te le disais, ça fait trente ans que je ne suis plus à l'école. Eux autres, ils sont rendus avec plusieurs nouveaux termes. Pour moi, une sanction, c'est une punition alors que pour eux, c'est un examen final. [...] Je pensais que ce serait peut-être pour être plus facile, mais comme je disais, apprendre le nouveau langage et retourner à l'université, tout ça, c'est plus. [...] Et puis, les termes comme « formel » et « informel », c'est quoi la différence? (Éric)

Le vocabulaire en lien avec l'enseignement est une préoccupation constante dans le discours d'Éric. Il revient souvent sur le sujet. Les étonnements de Béatrice sont plutôt en rapport avec l'organisation. Elle croyait que le centre de formation ressemblait plus à ce qu'elle connaissait de l'école.

Je m'attendais que ce soit plus organisé que ça. Tu sais, on a toujours eu peur de l'école, de la direction. Écoute, je réalise que ce n'est pas le cas du tout. Je ne suis pas déçue, mais surprise. Vraiment surprise de voir comment ça fonctionne. (Béatrice)

Le contexte auquel elle se rattache pour comprendre, l'école qu'elle a fréquentée, ce n'est pas la même chose que la formation professionnelle avec des élèves adultes. L'organisation est aussi troublante pour Annie qui est interloquée quand elle voit la gestion des horaires dans son centre de formation.

Ils mettent même dans mon horaire des minutes d'accompagnement des élèves. Un moment donné, je trouve que ça doit être lourd à gérer pour ce que ça donne. Que tu paies quelqu'un pour mettre des 5 minutes dans mon horaire, je ne comprends pas le principe. (Annie)

Annie ne comprend pas bien la gestion qui est faite et elle le compare rapidement au milieu du travail d'où elle vient. Si tout lui semblait avoir du sens dans son ancien travail, les décisions dans le monde de l'éducation lui échappent pour le moment.

En somme, les nouveaux enseignants qui proviennent du marché du travail se retrouvent dans un nouveau monde dont ils ont encore de la difficulté à comprendre tous les codes. Rappelons qu'ils ont rarement la formation universitaire en

enseignement qui pourrait les aider à comprendre ce nouvel univers. Les références les plus fortes sont celles qui proviennent de leur métier. Ils vivent ainsi quelques situations où ils ne comprennent pas ce qui leur arrive. Dans trois des entrevues, il est remarquable de noter que le débit de parole des enseignants change selon le sujet. Quand les enseignants parlent de leur métier, leur discours est continu et fluide. Par contre, quand on parle de l'enseignement ou du contexte scolaire, les participants ne s'expriment plus de la même façon. Une enseignante fait de longues pauses et reste silencieuse pendant qu'elle cherche ce qu'elle va dire. Un enseignant fait des phrases courtes et bafouille presque. Finalement, un autre enseignant répète qu'il ne sait pas quoi dire. Ces différences témoignent peut-être d'une difficulté à bien saisir cette nouvelle réalité dans laquelle ils évoluent depuis peu de temps.

#### 4.4 L'enseignement

Nous avons questionné les participants à l'étude sur leur nouveau rôle en tant qu'enseignants. Nous voulions les entendre sur la perception qu'ils avaient de leur rôle, de leur attitude par rapport aux élèves et au centre de formation. Nous vous présentons ce qui a émergé de cette discussion au sujet de l'enseignement.

##### 4.4.1 Le rôle de l'enseignant

Les enseignants de la formation proviennent du marché du travail. Cette expérience a un impact sur leur perception de leur tâche d'enseignant (Green, 2014; Hamelin, 2014). Au cours de sa recherche, Green (2014) a constaté que les enseignants parlaient de l'école comme un lieu de travail autant que comme un lieu de préparation au travail. Tout était centré sur le marché du travail. Les enseignants agissaient avec les élèves comme s'ils étaient des apprentis sous leur charge. D'ailleurs, l'objectif des enseignants est moins de former des élèves que de préparer de futurs employés performants au travail (Hamelin, 2014; Green, 2014). Force est de constater que même devenus enseignants, plusieurs pensent et agissent comme s'ils étaient sur le marché du travail.

Nous avons demandé dans les entrevues aux enseignants quel était leur rôle. Florence nous parle d'enseigner le métier.

Je veux leur montrer comment faire, leur montrer des trucs de métiers.  
Je veux leur faire acquérir des habiletés pour travailler dans le métier.  
(Florence)

Quant à Claude, il nous dit qu'il sert de modèle.

Mon rôle, c'est de toujours être en contrôle de moi, d'être un modèle dans le fond pour les élèves et d'être là pour leur montrer de la bonne façon. Ce que je veux faire, c'est de leur montrer et réussir à ce qu'eux réussissent les tâches qu'on s'attend. (Claude)

Pour lui enseigner, c'est être un modèle, mais il est intéressant de noter qu'il précise qu'il faut « être en contrôle ». Il veut leur montrer comment bien réussir les tâches, mais la première idée qui lui vient en tête, c'est de le faire en agissant comme un spécialiste de métier modèle que les élèves voudront imiter. Au sujet de son rôle d'enseignant, Éric parle de son expérience de métier.

Je veux leur donner le maximum de mes connaissances, de ce que j'ai appris. Je veux leur donner certains petits trucs pour accélérer les montages ou l'installation. Je veux essayer de leur faire comprendre ce que moi, j'ai appris en vingt-cinq ans. (Éric)

Pour Éric, l'objectif est de montrer aux élèves ce qu'une personne de vingt-cinq ans d'expérience a appris. Alors que les programmes de la formation professionnelle visent à amener les élèves au seuil du marché du travail, Éric évoque l'idée de « donner le maximum » pour qu'ils aient vu un condensé de vingt-cinq ans d'expérience. À la même question, Annie considère qu'elle doit en faire des personnes qu'elle pourrait recommander à une entreprise.

D'abord, il faut passer la matière. Il y a de la matière qu'on doit donner. Mais, je pense que mon rôle, c'est de les accompagner aussi un peu dans leur cheminement professionnel. Surtout que là, on est au "professionnel". Pour l'instant, comme je sors tout juste de l'industrie,

je trouve que je suis bien placée pour faire le lien entre l'école et leur milieu de travail. Alors, mon rôle, c'est de les guider un peu en même temps. [...] Je serais contente qu'un employeur me dise : « Hey! Je l'aime tellement ce technicien-là ». Ce serait une fierté. On l'a formé.  
(Annie)

Ainsi, lorsqu'il est question de son rôle en tant qu'enseignante, elle ne mentionne pas l'éducation ou la diplomation, mais le fait de former un employé. Béatrice utilise un critère semblable pour évaluer le travail des élèves. Elle se demande s'ils méritent de se faire engager.

Je me suis dit : « Pas sûre que j'aimerais ça engager cette personne-là. Je la trouve insoucieuse envers le client ». Elle n'avait pas le souci du détail. (Béatrice)

C'est le fait de vouloir engager un élève qui devient le critère de réussite des activités d'apprentissage. Par ailleurs, Florence a hâte d'aller voir ses élèves durant leur stage d'alternance travail-études pour parler avec les employeurs et avoir leur opinion.

Bien moi, j'ai hâte d'avoir l'opinion des autres rembourseurs et de savoir ce que je devrais intégrer au cours. Je suis curieuse de savoir : y a-t-il des choses qu'ils auraient dû savoir et qu'ils ne savaient pas?  
(Florence)

Pour valider la qualité de son enseignement, Florence compte sur les autres spécialistes du marché du travail pour lui donner de la rétroaction à ce sujet. La référence, c'est le métier. Daniel reprend son chapeau d'entrepreneur quand il est temps de juger des apprentissages des élèves et les considère alors comme s'il s'agissait d'employés.

Mon objectif, c'est net, clair. Je vais les laisser sortir exactement comme moi, j'aurais voulu les ramasser quand ils sortaient. (Daniel)

Force est de constater que les enseignants qui débutent dans le secteur de la formation professionnelle utilisent le marché du travail comme référence et que leur but est de former de futurs employés. C'est normal puisque c'est un peu le discours que tient le

monde de l'éducation par rapport à la formation professionnelle qui se doit de former de la main-d'œuvre. Toutefois, il faut également noter que les exigences de ces enseignants semblent élevées. Il serait intéressant de creuser cette question et de comparer les attentes du programme et celles des enseignants qui débutent en formation professionnelle.

#### 4.4.2 La relation maître-élèves

Quand il a été question du rôle de l'enseignant, nous avons déterminé que l'objectif des enseignants est de préparer de futurs employés performants (Hamelin, 2014; Green, 2014). Dans sa recherche, Green (2014) a interrogé les directions de centre au sujet de la gestion de classe. Selon eux, les enseignants qui proviennent du marché du travail ont moins de problèmes parce qu'ils sont souvent habitués de gérer du personnel. Qu'ils agissent avec les élèves comme avec des apprentis ou de futurs employés, la relation entre les enseignants et les élèves est teintée par leur expérience de travail.

Pour ce qui est des enseignants à l'étude, ils ont généralement une relation avec leurs élèves qui se compare à la relation qu'entretiennent des patrons et des employés. Quand Annie parle de ses élèves, elle n'a aucune inquiétude sur la gestion du groupe.

Mais les groupes que j'ai eus pour l'instant, j'ai juste des gars. [...] Ça ne me dérange pas. Je suis habituée de les gérer. Quand je gérais des techniciens, c'était tous des gars. (Annie)

Annie fait référence à sa gestion d'une équipe de techniciens pour parler de sa gestion de classe. Cela lui donne de l'assurance par rapport à cette situation. Daniel a une attitude semblable vis-à-vis ses élèves. En fait, il va même un peu plus loin.

Pour moi, l'école, ce n'est pas rien qu'une école. C'est une entreprise. J'ai dit aux gars : « Là, les gars, je suis votre prof, je suis votre "boss", je suis votre client. À la limite, je suis l'ingénieur, l'architecte et le designer. Vous allez voir c'est quoi vivre avec tout ça ». C'est vraiment

ça que je fais. J'agis en tant que "boss". C'est la meilleure façon. Une grosse partie de l'école, c'est de les préparer au métier. (Daniel)

D'entrée de jeu, Daniel annonce à ses élèves qu'il voit la classe comme une équipe de travail qu'il gère. Son but ultime étant de les préparer au marché du travail. Pour y arriver, il instaure une relation patron-employés avec eux. Pour sa part, Éric intervient auprès des élèves au sujet des absences en s'appuyant sur le marché du travail.

J'essaie de leur montrer le plus possible, de leur faire comprendre qu'on est ici pour enseigner, mais, en sortant, ça va être encore plus sérieux sur le marché du travail. Par exemple, dans notre métier, beaucoup d'absences sur la construction, ce n'est pas acceptable. Sur le chantier, on est en équipe de deux. Si tu décides de ne pas rentrer un matin, ça casse les équipes. (Éric)

Il utilise ses références du métier pour justifier son travail en classe. Il agit avec ses élèves en expert du métier qui donne des conseils. Cinq enseignants se disent à l'aise avec leurs élèves et savent qu'ils peuvent s'appuyer sur leur expérience de métier. Par contre, pour Florence qui provient d'un métier où l'on ne travaille pas en équipe ne peut compter sur le même type d'expérience. D'ailleurs, sa relation avec les élèves est plus difficile. Elle en prend la faute.

C'est parce que c'est dur pour moi, je trouve, d'exiger une discipline. Comme quelqu'un sur le téléphone cellulaire, je ne peux pas vraiment dire : « Lâche ton téléphone ». Pour faire quoi? Il faudrait que j'aie quelque chose à lui donner, mais qu'est-ce que je lui donne? C'est un peu ça, le fait que je pense être plus structurée dans mes cours me permettrait de pouvoir faire plus de discipline. (Florence)

Le manque d'assurance de Florence la place dans une position où elle doute d'elle-même. Elle raconte par exemple qu'un élève a fait un commentaire sur son cours.

Il y a des élèves qui m'encouragent. Mis à part ça, il y en a un qui avait fait un petit commentaire dont j'aurais pu me passer. Ça n'a pas renforcé mon aisance. (Florence)

Il est difficile de dire si c'est l'attitude des élèves envers Florence qui crée le doute ou si c'est le doute de Florence qui donne le sentiment aux élèves qu'ils peuvent avoir cette attitude. Par contre, il est évident que la relation entre Florence et ses élèves n'est pas une relation d'autorité. Sans vivre une relation aussi complexe, Béatrice ne vit pas non plus une relation d'autorité avec ses élèves.

Je n'ai pas une relation amicale. Je mets les élèves à l'aise. Si tu veux me parler, tu me parles. Pour moi, il n'y a pas de barrière entre moi et eux. Je suis quelqu'un de très ouvert, de très humaine. (Béatrice)

Même si elle insiste sur le fait qu'elle n'est pas une amie, Béatrice n'essaie pas non plus d'exercer une autorité sur ses élèves. Son intention est plutôt de maintenir une relation où elle est très accessible pour ses élèves.

Nous avons pu voir que quelques enseignants vont agir avec leurs étudiants comme ils le feraient avec des employés. Ils proviennent de milieux de travail où ils ont joué ce rôle avec des employés. À l'inverse, des enseignants de notre recherche qui proviennent de métier où il n'y a pas ce rapport d'autorité vivent une relation d'égalité avec leurs élèves. Il semble que pour nos enseignants, le type de relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves soit en lien avec le métier qu'ils ont exercé.

#### 4.5 Les perspectives de carrière

Nous avons terminé les entrevues en interrogeant les enseignants sur leur futur en tant qu'enseignants. Nous voulions les entendre sur leur volonté de poursuivre dans cette carrière. Nous leur avons demandé de se projeter dans cinq ans. Ils nous ont tous dit qu'ils voulaient continuer à enseigner. Ainsi, Daniel s'investit beaucoup dans son enseignement pour le moment.

Pour l'instant, après huit mois, je mange de ce métier-là. Je pense que si j'avais une puce sur moi qui serait capable de voir toutes les heures que je mets, je travaille à trois « piasses » de l'heure. [...] À tous les matins, religieusement, à sept heure, je suis à l'école. Le premier à attendre en avant de la porte pour préparer mes affaires, me mettre à

jour. À tous les soirs, c'est sûr que j'ouvre mon ordinateur une fois. Je vais voir mes courriels, je vais voir les élèves. (Daniel)

Daniel nous a expliqué que sa passion de l'enseignement fait qu'il ne se voit plus faire autre chose. C'est un sentiment que partage Claude qui se voit aussi poursuivre sa carrière enseignante.

Je me vois encore là-dedans et je me vois aimer ça aussi de plus en plus. Je vais m'enrichir aussi avec l'université, j'en suis convaincu. Je vais apprendre des trucs, prendre de l'expérience et donc, je me vois encore enseigner dans 5 ans à un niveau beaucoup plus élevé qu'en ce moment. Par rapport au niveau de confiance d'enseigner, mes façons de faire, c'est sûr que ça se passe bien, mais je suis certain que dans 5 ans, je vais regarder en arrière et je vais dire que je ne ferais plus ça comme ça. Je pense que je vais être beaucoup mieux dans 5 ans que je peux l'être en ce moment. (Claude)

Non seulement Claude se voit toujours en tant qu'enseignant, mais il croit qu'il fera un meilleur enseignant parce qu'il aura commencé ses études universitaires et qu'il aura pris de l'expérience en enseignement. Dans le cas de Béatrice, elle compare son nouveau métier à une vocation.

Ben, l'enseignement, c'est comme je vous le disais, j'ai toujours voulu faire ça. Mon expertise, en voyant des stagiaires, je me disais : "Oui, c'est ça que je veux faire aussi. Je veux transmettre ma passion. Je veux transmettre mon savoir-faire. Je veux transmettre mes connaissances. " Je suis rendue là parce que je sais que j'ai les capacités de le faire. [...] Je me dis qu'il n'y a pas personne qui va m'arrêter. Ça, c'est clair. J'ai encore beaucoup de temps. Je vais réussir, ça, c'est certain. Ça prendra 5 ans s'il faut, ça prendra 2 ans, ça peut être demain matin, mais je vais réussir. Il n'y a pas un train qui va m'arrêter. Peu importe où je vais me retrouver, je me dis que tôt ou tard, mes efforts, ma vocation va être reconnue quelque part. Ça, c'est clair. (Béatrice)

Il faut expliquer que Béatrice a vécu des difficultés après avoir mis un élève en échec. La direction lui a reproché de ne pas avoir suivi les procédures habituelles avant d'attribuer la note. Cela explique qu'elle pense à poursuivre sa carrière dans un autre

centre. Mais les difficultés ne l'empêcheront pas de persévérer en enseignement. Annie démontre la même détermination à poursuivre.

En tout cas, jusqu'à maintenant, je pense que c'est le métier que je veux faire jusqu'à ma retraite. J'aime tellement ça. C'est un plaisir de me lever et de venir. Parfois, c'est sûr qu'il y a des élèves qui te "challengent" plus que d'autres. Des fois, ces gens-là, quand ils changent un peu, quand ils deviennent moins arrogants et qu'ils s'impliquent plus et fonctionnent mieux, c'est encore plus gratifiant. (Annie)

Dans le cas de Florence, elle veut aussi poursuivre même si ses arguments sont différents.

J'ai plein de projets d'améliorations. [...] J'en ai beaucoup à apprendre. J'ai changé mon ancien emploi parce que je stagnais puis, je n'évoluais plus, j'en n'apprenais plus. Mais là, je ne vois pas la fin de mon apprentissage ici. (Florence)

Pour Florence, l'enseignement est une source de défis et d'apprentissage qu'elle ne trouvait plus dans son métier. Elle souhaite demeurer en enseignement pour le moment. Par ailleurs, seul Éric ne s'est pas prononcé à ce sujet par manque de temps à la fin de l'entrevue.

La perspective de poursuivre une carrière en enseignement semble claire pour les participants de notre étude, peu importe les circonstances de leurs débuts en tant qu'enseignants. L'enseignement est une passion pour les uns, un défi pour les autres. Si les différentes statistiques sur l'abandon indiquent que certains d'entre eux quitteront la profession dans les prochaines années (Tardif, 2001; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Karsenti et Collin, 2009), au moment des entrevues, ces enseignants comptent bien surmonter les difficultés afin de persévérer. Nous aurions pu croire qu'il y ait des doutes chez les enseignants qui ont vécu des difficultés avec leur direction ou leurs élèves, qui n'ont pas eu toutes les ressources pour faire leur travail. Au contraire, nous avons rencontré des enseignants qui nous disent mettre des

heures de travail le soir et durant les fins de semaine pour peaufiner leurs cours, pour créer de nouvelles activités afin d'enseigner leur métier.

#### 4.6 Synthèse

Par nos entrevues, nous avons touché plusieurs thèmes qui marquent les débuts en enseignement et quelques thèmes nous ont été proposés par la forme libre de l'entretien semi-dirigé. Nous avons présenté les thèmes les plus récurrents dans ces échanges. Il nous apparaît opportun d'indiquer quels ont été les points saillants dans notre analyse.

En ce qui a trait aux débuts en enseignement, nous avons constaté que bien qu'il ait été documenté auparavant (Deschenaux et Roussel, 2010; Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2010; Gaudreault, 2011; Deschenaux, Monette et Tardif, 2011), le phénomène d'embauche rapide reste la norme. Cette situation fait vivre aux nouveaux enseignants des périodes intenses où ils mettent plusieurs heures à se préparer souvent sans formation ni encadrement. Nous ne pouvons que déplorer cette situation comme Deschenaux, Monette et Tardif (2011) qui recommandent que l'on favorise l'obtention de postes réguliers en enseignement professionnel. Cela permettrait de libérer les nouveaux enseignants des préoccupations que nous avons notées par rapport à leur revenu.

Durant notre recherche, nous avons constaté que les programmes formels d'insertion professionnelle sont peu nombreux. Nous en avons recensés quelques-uns.

Nous constatons qu'il y a aussi peu de programmes formels d'insertion professionnelle dans les centres de formation. En fait, lors de notre recherche, nous en avons recensé quelques-uns. Par exemple, la commission scolaire de la Rivière-du-Nord a créé un jeu basé sur la planche de Monopoly et visant à faire rencontrer le nouvel enseignant par les divers intervenants du centre pour l'informer sur le rôle de chacun. La démarche comprend également des rencontres avec un conseiller

pédagogique pour couvrir différents aspects de son travail (pédagogique, organisationnel, légal, etc.). Ce programme a été repris par quelques commissions scolaires dont Marguerite-Bourgeoys et Val-du-Cerf. Nous avons également pu voir un programme offert par le Centre de formation du transport routier de Saint-Jérôme dans ses différents points de service. Ce programme comprend deux semaines de formation à l'embauche. Cette formation couvre la pédagogie, l'organisation scolaire, le rôle des intervenants du centre ainsi que des périodes d'observations d'enseignants sélectionnés. Nous savons que la commission scolaire de Montréal a un programme pour les enseignants de la formation professionnelle qui s'échelonne sur deux ans et qui comprend du soutien et des formations. Ce ne sont que quelques programmes pour lesquels nous avons eu des informations durant notre recherche et nous savons par ailleurs qu'il en existe d'autres. Nous constatons toutefois par notre recherche que ce n'est pas quelque chose de généraliser. Dans les centres qui ont un tel programme, nous avons par nos entrevues qu'il arrive que le contexte d'urgence dans lequel les nouveaux enseignants sont embauchés les empêchent parfois d'avoir l'opportunité de profiter de ces programmes.

Suite à l'analyse de nos entrevues, nous avons soulevé un problème avec le premier cours. Tous les enseignants qui n'ont pas eu d'accompagnement ont eu de la difficulté à terminer ce cours. Ils improvisent des solutions parfois heureuses (une discussion ouverte sur le métier) et parfois malheureuses (un cours de 15 heures qui se termine dès le premier cours). Parmi ceux qui se sont mieux tirés d'affaires, l'un des enseignants a pu faire des observations et commencer par du co-enseignement. C'est une mesure qui apparaît être simple, mais efficace. Nous croyons qu'il est nécessaire de trouver des solutions de cette nature pour faciliter les débuts en enseignement et pour conserver un niveau de qualité des cours acceptable.

Au niveau des ressources disponibles pour les nouveaux enseignants, nous avons pu voir que peu d'entre eux ont rencontré des conseillers pédagogiques et qu'ils ont

plutôt compté sur des collègues enseignants. L'un des participants considère que les conseils des collègues sont plus fiables que ce qu'on lui apprend dans les cours universitaires qu'il a commencés. Si les enseignants d'expérience sont disponibles, aucun mécanisme ne garantit la qualité de leur accompagnement. Pourtant, c'est la ressource que les nouveaux enseignants consultent le plus. Les collègues offrent du soutien autant du point de vue moral que du point de vue pédagogique ou organisationnel. Pour assurer un bon accompagnement s'appuyant sur les enseignants d'expérience, il faut se soucier de les soutenir dans leur démarche d'accompagnement.

Dans les entretiens, il a été souvent question du rôle du directeur du centre avec les enseignants. Bien que quelques écrits traitent du rôle de la direction dans l'accueil des nouveaux enseignants (Weva, 1999; Martineau et Vallerand, 2006), les enseignants de la formation professionnelle le considèrent comme le patron qu'ils ont eu sur le marché du travail et comprennent mal qu'il ne soit pas plus présent et qu'il ne se montre pas plus intéressé par leur rendement en classe. C'est une nouvelle facette pour la relation entre la direction du centre et les nouveaux enseignants qui mériterait d'être explorée.

Un programme d'accompagnement des nouveaux enseignants devrait comprendre un soutien administratif pour ce qui est des documents et des démarches pour les autorisations d'enseigner et pour l'inscription à l'université. Ce sont des domaines où les enseignants nous ont mentionné avoir eu des difficultés sans toutefois pouvoir compter sur de l'aide. Tout ce côté administratif cause des retards au niveau du salaire et semble complexe pour plusieurs nouveaux enseignants. Il s'agit là d'un autre sujet qui a pris une place inattendue dans les discussions avec les enseignants. Deux enseignants ont proposé une solution simple, c'est-à-dire un document qui énumère les démarches à suivre, les documents à se procurer et les adresses Internet à consulter pour plus de détails. Ce simple document pourrait déjà aider grandement les

nouveaux enseignants dans cette démarche qui pourtant a causé tant de soucis aux enseignants qui nous en ont parlé.

Pour ce qui est du sentiment vis-à-vis la formation universitaire en enseignement, les participants à notre étude se divisent en deux groupes. Il y a ceux qui ne l'ont pas commencée et qui sont plutôt sûrs d'apprendre beaucoup dans cette formation et de pouvoir transférer leurs nouvelles connaissances dans leur propre enseignement. De l'autre côté, il y a ceux qui l'ont commencée et qui la perçoivent comme un surplus de travail ou qui ont peur de ne pas réussir et qui la trouvent compliquée. Si on se fie aux enseignants que nous avons rencontrés, il semble y avoir une opinion avant et une opinion après le début des cours universitaires. Il serait intéressant de voir si ce phénomène est vécu par d'autres enseignants de la formation professionnelle. Puisque les enseignants qui n'avaient pas commencé leur parcours universitaire ne pouvaient pas nommer de façon claire ce qu'ils souhaitaient apprendre, il pourrait aussi y avoir un lien avec le contenu attendu et le contenu réel des programmes universitaires. C'est une hypothèse qu'il faudrait vérifier.

Au sujet du matériel didactique, la plupart ont pu compter sur celui des collègues et considéraient que c'était une chance. Pour une enseignante, l'absence de matériel l'obligeait à travailler après les cours pour préparer du matériel. Quoi qu'il en soit, le matériel didactique pose problème. Il est une denrée rare et le plus souvent produit par les enseignants qui choisissent de le partager ou non.

L'expertise du métier que possèdent les enseignants de la formation professionnelle comporte plusieurs facettes. Il s'agit d'une force pour eux qui leur donne confiance en leur capacité d'enseigner. Des enseignants qui possédaient une longue expérience du métier nous ont avoué se sentir à l'aise devant les élèves parce qu'ils pouvaient s'appuyer sur cette expérience. Par contre, leurs références du métier peuvent être un obstacle pour leur adaptation au monde de l'enseignement. Quand ils observent leur nouveau contexte de travail à travers le prisme de leur contexte d'origine, les

enseignants ne comprennent pas bien les différences. Ils sont surpris des pratiques et ne comprennent pas la culture de ce monde où ils arrivent. Leurs points de comparaison avec le métier les amènent aussi à se questionner sur ce qui est enseigné, à douter de la pertinence de certains éléments du programme. Cette même expérience pourrait pourtant aider ceux qui doutent devant les élèves à se sentir plus sûrs d'eux.

Contrairement à Green (2014), nous n'avons pas entendu d'enseignant nous parler des élèves comme s'ils étaient des amis. À ce sujet, la relation maître-élèves est claire. Tout comme Hamelin (2014), nous avons remarqué que les enseignants se voient d'abord et avant tout comme des formateurs de main-d'oeuvre. Pas étonnant qu'ils aient parfois une relation avec les élèves qui se rapproche plus d'une relation d'employeur à employés. Cette posture simplifie pour eux l'encadrement des élèves. Toutefois, il semble aussi que les exigences envers les élèves soient celles du marché du travail alors que ceux-ci sont toujours en formation.

En dernier lieu, nous avons exploré les perspectives de ces enseignants et tous ont semblé croire que l'enseignement était leur métier maintenant et qu'ils y resteraient pour les prochaines années. Certains y voient des défis à relever et d'autres veulent transmettre leur passion du métier. Il semble donc que malgré quelques difficultés, ces enseignants entreprennent une démarche pour devenir des enseignants au fil des expériences et des formations.

## CONCLUSION

Le contexte dans lequel évoluent les enseignants de la formation professionnelle est particulier si on le compare à celui des enseignants des autres secteurs. Nous nous sommes intéressés au vécu des enseignants de la formation professionnelle au début de leur carrière enseignante. Par cette recherche de nature qualitative, nous voulions mieux comprendre comment ils vivaient les différents aspects de leur nouveau métier. Nous avons fait le choix de procéder par des entretiens semi-dirigés afin d'arriver à une compréhension plus approfondie.

Nous avons identifié des points communs et des points divergences entre les six enseignants ayant moins d'un an d'expérience qui ont participé aux entretiens de recherche. Nous avons échangé avec eux sur le contexte lié au début de leur carrière, les ressources mises à leur disposition, leur expertise du métier, leurs perceptions de l'enseignement et la façon dont ils envisagent leur avenir dans la carrière enseignante. Nous avons eu recours au codage mixte pour identifier des thèmes à partir de nos questions, mais également à la lumière des entrevues que nous avons faites.

Notre recherche nous a permis de nuancer des résultats obtenus soit dans des recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants du secteur de la formation générale des jeunes, soit dans des recherches réalisées auprès d'enseignants du secteur professionnel. De plus, nous avons couvert des thèmes pour lesquels nous n'avons pas trouvé de recherche.

Ainsi, pour ce qui se vit lors de les débuts en enseignement, nos résultats ont corroboré des études antérieures sur le contexte. Par exemple, nous partageons la position de Deschenaux et al. (2011) sur les problèmes et les tensions que crée la précarité des nouveaux enseignants. Nous constatons à l'instar de Weva (1999) et Martineau et Vallerand (2006) l'importance de l'implication des directeurs de centre de formation dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Par ailleurs, nous avons fait quelques constats que nous n'avons pas trouvés dans les recherches que nous avons consultées. Premièrement, les enseignants d'expérience sont une des ressources les plus utiles pour les nouveaux enseignants. Par contre, nous n'avons pas noté de programme ni de conditions pour former ces enseignants à accompagner les enseignants débutants. Deuxièmement, compte tenu des relations que ces gens entretenaient habituellement avec leur supérieur immédiat, le directeur du centre joue un rôle essentiel dans l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Troisièmement, il semble y avoir un manque à combler pour le soutien des enseignants dans les démarches administratives. Quatrièmement, la perception des enseignants vis-à-vis de la formation universitaire semble changer selon qu'ils ont commencé ou non à suivre cette formation. Finalement, le matériel didactique apparaît dans le discours des enseignants comme une ressource essentielle et souvent absente. Le thème des ressources a occupé une place importante des échanges avec les enseignants.

Quant à leur expertise du métier, elle leur sert souvent d'appui pour affronter l'enseignement avec confiance. Mais comme leur expérience est la mesure et le point de référence, c'est aussi la justification pour remettre en question ce qui est enseigné et le contenu des programmes de formation. Leur expérience de métier les amène à penser leur rôle comme celui de formateurs de main-d'oeuvre et ainsi de considérer les élèves comme des apprentis du métier. C'est finalement la passion du métier qu'ils veulent transmettre ainsi que les défis liés à l'enseignement qui leur sert de raison pour persévérer dans l'enseignement.

Il convient de mentionner que notre recherche présente quelques limites. Les résultats obtenus auprès de notre échantillon de six enseignants reflètent la pensée des participants à un moment précis dans le temps contrairement à une étude longitudinale. Il est probable que cette pensée évolue au fil du temps selon l'expérience de chacun. Par ailleurs, nous n'avons qu'un outil pour la collecte de

données. Il est donc impossible de faire une triangulation. En ce qui concerne l'impossibilité de généraliser les résultats souvent mentionnée dans les recherches qualitatives, bien que cela s'applique à notre recherche, ce n'était pas notre objectif. Notre choix de paradigme s'est fait en tenant compte de la force de l'entretien de recherche qui nous donne accès au discours et à la pensée des enseignants qui débutent.

À notre avis, cette recherche débouche sur des questions qui justifieraient de futures recherches. Ainsi, nous avons vu que des centres de formation avaient choisi d'utiliser le co-enseignement et l'observation comme dispositifs d'insertion professionnelle. Il serait pertinent de vérifier si ces dispositifs seraient efficaces pour les nouveaux enseignants de la formation professionnelle. Nous croyons qu'il serait pertinent de se pencher sur les acquis et la formation que les enseignants d'expérience ont au moment où ils accompagnent de nouveaux enseignants. Il nous semble important de réfléchir à la place du matériel didactique au secteur de l'enseignement professionnel et à la formation des enseignants pour créer ce matériel. Malgré une augmentation des recherches sur la formation professionnelle au Québec, plusieurs pistes restent à explorer.

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Baillauques, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: Éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M., Lavoie et S. Baillauques (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck/Larcier, 21-41.
- 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 (4), 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*, 36(1), 29-48.
- Balleux, A., Castellan, J. et Sahuc, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec : croisement de perspectives, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), 43-61.
- Balleux, A. (2011). 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*, 11, 55-66.
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. et Saussez, F. (2013). *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner*. Rapport de recherche.
- Beaucher, C. et Gagnon, C. (2008). Accueillir, guider, accompagner : des mesures innovantes pour assurer la persévérance des étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke. *Actes du XXVe Congrès de l'AIPU 2008*, Montpellier, 19 au 22 mai 2008.
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 13 (1), 63-81.
- Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. Dans Bernard, M.-C., Savard, A. et Beaucher, C. (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Volume en

- ligne, site du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), 63-76. <http://lel.crires.ulaval.ca>
- Bordeleau, L. P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes ? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127
- Boucher, N. (2004). Étude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire (Mémoire maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M., Lavoie et S. Baillauques (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck/Larcier, 43-56.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif* (2e édition). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bridges, W. (1995). *La conquête du travail. Au-delà des transitions*. Paris : Éditions Village mondial.
- Caron, L. (1997). Rapport de recherche sur la *condition enseignante en formation professionnelle*. Montréal : CEQ.
- Chatigny, C. et Riel, J. (2014). La santé et la sécurité des élèves en centre de formation professionnelle : approche, représentations, et genre, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16-4. Récupéré de <http://pistes.revues.org/4402>.
- Compétences Québec (2017). *Inforoute FPT*. Récupéré de <https://www.inforoutefpt.org/progSec.aspx>.
- COPFE (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COPFE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Coulombe S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession – Bulletin du CRIFPE – Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*, 17(2), 25-28.
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2011). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec. Rapport final*. Rapport de recherche.

- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire: le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16.
- 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.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15-26.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2008). La transition des enseignantes et enseignants en formation professionnelle au secondaire. Dans L. Portelance, S. Martineau, J. Mukamurera et C. Gervais. (dir.), *L'insertion professionnelle dans l'enseignement : enjeux et défis*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 107-124.
- Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer, M. (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Sherbrooke : Québec.
- Deslauriers et Kérisit (1997). Devis de recherche et échantillonnage. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 85-112.
- Devos, C. et Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants: quelle place pour la réflexivité? Dans M. Altet (dir.), *Former des enseignants réflexifs: Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck, 229-247.
- Dumoulin, M.-J. (2012). Comprendre et voir autrement l'insertion professionnelle. *Éducation Canada*, 52(4), 14-17.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. et Yusko, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. *National Partnership on Excellence and Accountability in Education*. Washington, DC: US Department of Education.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.

- Gagnon, C., Mazalon, É. & Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21–41.
- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : portrait d'un processus*. Mémoire de maîtrise inédit, UQAC, Chicoutimi, Québec.
- Gauthier, C., et Mellouki, M. (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec - Rapport du ministère de l'éducation du Québec à l'OCDE. Québec : Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M., Lavoie et S. Baillauques (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck/Larcier, 113-133.
- Green, A. (2014). Teacher induction, identity, and pedagogy: hearing the voices of mature early career teachers from an industry background. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (1), 49-60.
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent: itinéraires socioprofessionnels, enjeux identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en Éducation*, 11, 1-15.
- Grossmann, S., Roiné, C. et Chatigny, C. (2014). *Horizons, seuils et passages. L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal*. Rapport de recherche remis à Éducation Montréal. Université du Québec à Montréal, Montréal, 137 p.
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16 (1), 2-6.

- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Le Maistre, C. et Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques (2e édition)*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Loi sur l'instruction publique, (1988), L.R.Q. c I-13.3. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>.
- Loignon, K. (2006). *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec: certains facteurs à considérer*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 1-8.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1 (2), 45-62.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE).
- Martineau, S., et Vallerand, A.-C. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants? *Formation et profession*, (13)1, 43-48.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C, Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, C. Gervais (dir.) *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 11-30
- MEES. (2016). *Statistiques de l'éducation – Édition 2015*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

- MEESR. (2015). *Statistiques de l'éducation – Édition 2014*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- MELS. (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- MELS. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, C. Gervais (dir.) *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 49-72.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne : des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 18-20.
- Ndoreroaho, J. P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de carrière en enseignement*. Récupéré sur [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/JPN\\_ET\\_SM-2.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf)
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., Gervais, C. (2008). La réussite de l'insertion professionnelle des enseignants : une responsabilité individuelle et collective. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, C. Gervais (dir.) *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 267-276.
- Ribeau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie: une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en Soins Infirmiers*, 25 (1), 21-27.
- Roberge, M. (1999). Accompagner l'individu en transition dans un projet de changement, *Interactions*, 3, (1-2), 61-71.

- Roiné, C. et Grossmann, S. (2014). Effet d'anamorphose d'une prescription ministérielle en formation professionnelle au Québec. *Carrefours de l'éducation*(37), 227-244.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec, *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données (5e édition)*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 13, 337-360.
- Stern, J. (1996). L'immigration, la nostalgie, le deuil. *Filigrane*, 5, 18-25.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 131-141.
- Tardif, M., Castellan, J. et Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 9-20.
- 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*, Vol 49 (1), 131-154.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: responsabilité de l'administration scolaire, Dans J.-C. Héту, M., Lavoie et S. Baillauques (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck/Larcier, 187-208.
- Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566.

ANNEXE A  
DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE

**Déroulement**

À lire au candidat :

Tel que convenu, je vais enregistrer l'entretien pour pouvoir l'analyser par la suite, mais lors de la retranscription, tous les noms évoqués seront retirés afin d'assurer la confidentialité de vos propos. Les documents produits seront associés à votre numéro de candidat et votre nom n'apparaîtra nul part.

Vous devez vous sentir à l'aise vis-à-vis de chaque question. Si je demande de préciser, c'est pour m'assurer de bien comprendre et pour interpréter votre expérience le plus justement possible pour la suite.

Il est possible que certaines questions semblent répétitives, mais c'est pour m'assurer de couvrir le sujet.

Il est possible que je prenne des notes pour me guider.

Avez-vous des questions?

## ANNEXE B

### GUIDE D'ENTRETIEN

#### **Introduction**

Présentation de la recherche.

- Explication des mesures pour assurer la confidentialité.
- Déroulement de l'entrevue.

#### **Thème : Les débuts en enseignement**

- Racontez-moi vos débuts en enseignement.
- Comment avez-vous vécu vos débuts en enseignements?
  - Embauche
  - Premiers cours
  - Bons coups
  - Difficultés

#### **Thème : Ressources**

- Quelles ont été les ressources qui vont être le plus utile au début?
- *Y a-t-il des personnes qui vous ont particulièrement soutenus?*
- Quelles ressources vont ont manqué?
  - Matériel didactique
  - Soutien professionnel
  - Direction / administration
  - Ateliers / outillage
  - Ressources humaines
- Que savez-vous de la formation requise pour le poste? Comment entrevoyez-vous cette formation?

#### **Thème : Perception de son expertise du métier**

- Comment décririez-vous votre maîtrise du métier que vous enseignez?

**Thème : Perception de son métier d'enseignant**

- Quel mot représente le mieux le métier d'enseignant selon vous? Pourquoi?
  - Perception de la relation enseignant-élève
  - Rôle par rapport aux élèves
  - Rôle par rapport au centre
  - Rôle par rapport au marché du travail

**Thème : Perspectives**

- Comment vous voyez-vous dans les prochaines années?
  - Contrat éventuel
  - Lien avec le milieu du travail
  - Persévérance en enseignement

N.B.: Il s'agit d'une grille de recherche qualitative.

ANNEXE C  
CATÉGORIES POUR LA CODIFICATION

1. Débuts en enseignement
  - 1.1. Embauche
  - 1.2. Premiers cours
  - 1.3. Premières réussites
  - 1.4. Premières difficultés
2. Ressources
  - 2.1. Collègues
  - 2.2. Conseillers pédagogiques
  - 2.3. Direction
  - 2.4. Matériel didactique
  - 2.5. Matériel ateliers / outillage
  - 2.6. Ressources humaines
  - 2.7. Études universitaires
3. Expertise du métier
  - 3.1. Importance relative
  - 3.2. Assurance
  - 3.3. Liens entre contextes de métier et de formation
4. Enseignement
  - 4.1. Relation maître - élèves
  - 4.2. Rapport au centre de formation
  - 4.3. Rapport au marché du travail
5. Perspectives
  - 5.1. Projets
  - 5.2. Attentes
  - 5.3. Persévérance



## ANNEXE E

## RECENSION D'ÉTUDES SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Auteurs	Objectif	Population
<b>Insertion professionnelle / Transition professionnelle</b>		
Boucher (2004)	Tracer le portrait du processus d'insertion vécue par des enseignants encadrés par le dispositif de l'UdeS.	7 enseignants étudiants à l'Université de Sherbrooke (au moins 1 an d'expérience et être à moins de 70 km de Sherbrooke).
Balleux (2006a)	Dégager un cadre d'analyse pour l'étude de la transition professionnelle.	
Balleux (2006b)	Dresser le portrait d'un groupe dont le statut est à ce moment celui d'étudiantes et d'étudiants.	L'expérience moyenne en enseignement est de 2 ans et 4 mois. 646 questionnaires valides sur 736 reçus.
Loignon (2006)	Comprendre le phénomène d'attrition hâtive en formation professionnelle.	8 entrevues avec des enseignants ayant quitté l'enseignement en formation professionnelle.
Deschenaux et Roussel (2008)	Décrire l'accès à la carrière enseignante.	152 enseignants parmi les étudiants inscrits au baccalauréat à l'UQAR. 77,6 % ont plus de deux ans d'expérience.
Deschenaux, Roussel et Boucher (2008)	Examiner les motifs d'entrée dans la carrière enseignante.	154 enseignants inscrits à l'UQAR.
Balleux, Castellan et Sahuc (2010)	Présenter des parcours typiques d'enseignants de la formation professionnelle au Québec et en France.	Deux études au Québec : Données de Balleux (2006b) et trois séries d'entrevues auprès de 9 enseignants.

Coulombe, Zourhlal et Allaire (2010)	Présenter les obstacles des nouveaux enseignants en formation professionnelle.	19 entrevues auprès de huit enseignants, un conseiller pédagogique, quatre compagnons de travail et six directeurs de centre.
Balleux (2011)	Comprendre les trajectoires biographiques et professionnelles qui ont amené les individus à cette transition vers l'enseignement et dégager les étapes vécues.	Entrevues semi-dirigées avec 9 enseignants dans les six premiers mois de l'entrée en enseignement puis, 4 fois durant les trente mois suivants.
Grossmann (2011)	Présenter la transition professionnelle du point de vue d'enseignants qui ont persévéré dans le métier.	Entrevue de 18 enseignants ayant en moyenne 11 ans d'expérience en enseignement.
Balleux et al. (2013)	Les conceptions de l'enseignement et la façon dont se vit la transition.	8 enseignants en début de carrière, 12 enseignants engagés depuis entre 2 et 3 ans et 12 enseignants avec plus de 5 ans d'ancienneté.  23 questionnaires compilés.
Identité professionnelle		
Gaudreault (2011)	Comprendre le changement d'identité professionnelle chez les enseignants de la FP.	8 hommes enseignant 5 métiers réglementés avec entre 7 et 19 ans d'expérience en enseignement ont participé à des entrevues semi-dirigées.
Formation des enseignants		
Beucher et Gagnon (2008)	Décrire des outils pour l'accueil des nouveaux enseignants étudiants.	
Deschenaux et Roussel (2010)	Étudier le fait de s'inscrire à l'université.	32 entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants ayant en moyenne 8,7 années d'expérience en enseignement.

Gagnon, Mazalon et Rousseau (2010)	Expliquer le choix de structure pour les stages à l'Université de Sherbrooke.	Focus group et questionnaires auprès d'étudiants au baccalauréat en enseignement professionnel de l'université de Sherbrooke.
Deschenaux et Roussel (2011)	Présenter les conceptions de l'enseignement selon les enseignants de la formation professionnelle.	32 entrevues semi-dirigées avec en moyenne 8,7 années d'expérience en enseignement.
Tardif et Deschenaux (2014)	Portrait des étudiants sans tâche.	709 étudiants dont 102 sans tâche.
Autres sujets		
Beucher (2010)	Comprendre la nature du rapport au savoir des enseignants de la formation professionnelle.	3 enseignants de la formation professionnelle.
Deschenaux, Monette et Tardif (2011)	Dresser un portrait de la formation des enseignants du secteur de la formation professionnelle	
Beucher (2014)	Déterminer la nature du rapport au savoir des enseignants de la formation professionnelle.	31 enseignants de la formation professionnelle répartis selon expérience en enseignement.
Chatigny et Riel (2014)	Étudier les problématiques de santé et sécurité du travail en formation professionnelle.	76 participants (direction, professionnels, enseignants et élèves).
Grossmann, Roiné et Chatigny (2014)	Comprendre la faible présence des élèves de moins de 20 ans en formation professionnelle.	12 enseignantes ont participé à des entrevues, écrit des journaux de bord et ont été observées.

Hamelin (2014)	Dresser un portrait de la formation professionnelle.	Recension des écrits, focus group avec des enseignants et avec des étudiants de la FP, questionnaires auprès d'enseignants, employeurs, élèves et diplômés.  8 hommes et 4 femmes dont 5 permanents.
Roiné et Grossmann (2014)	Analyser les représentations des acteurs qui appliquent une prescription ministérielle visant l'augmentation des élèves de moins de 20 ans en formation professionnelle.	17 directions de centres de formation. '

## ANNEXE F

### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



#### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Analyse du vécu d'enseignants débutants en formation professionnelle

#### IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Martin Hébert  
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation  
Adresse courriel : hebert.martin.3@courrier.uqam.ca  
Téléphone :

#### BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à comprendre comment se vivent les débuts en enseignement dans le secteur de la formation professionnelle. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Gerald Boutin, professeur associé du département d'éducation et de formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation et la co-direction Julie Lefebvre, professeure au département d'éducation et de formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation. On peut les joindre aux coordonnées suivantes :

Gérald Boutin  
(514) 987-3000 poste 3853  
Boutin.Gerald@uqam.ca

Julie Lefebvre  
(514) 987-3000 poste 5083  
Lefebvre.Julie@uqam.ca

#### TÂCHE DEMANDÉE AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire votre expérience en enseignement. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

#### AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension du vécu des nouveaux enseignants en formation professionnelle. Puisqu'il s'agit d'une entrevue, il n'y a pas vraiment de menace pour votre santé. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Vous pouvez également mettre fin à l'entrevue en tout temps.

#### ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet, son directeur de recherche, Gerald Boutin et sa co-directrice, Julie Lefebvre auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

**PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

**COMPENSATION FINANCIÈRE**

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

**DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (514) 970-1738 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

**REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

**SIGNATURES :**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées : \_\_\_\_\_

# ANNEXE G

## CERTIFICAT ÉTHIQUE

**UQÀM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat: 527  
Certificat émis le: 01-02-2016

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM.

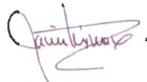
Titre du projet:	Analyse du vécu d'enseignants débutants en formation professionnelle durant leur insertion en enseignement
Nom de l'étudiant:	Martin HÉBERT
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)
Direction de recherche:	Gérald BOUTIN
Codirection:	Julie LEFEBVRE

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Jacinthe Giroux

Professeure  
Présidente du CERPE 3