

L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel

Frédéric Deschenaux et Chantal Roussel

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Après avoir montré l'évolution de la formation professionnelle au secondaire au Québec, cet article décrit l'accès à la carrière enseignante dans ce secteur d'étude. Les enseignants de cette filière vivent une inévitable situation de transition entre leur métier, où ils étaient souvent des experts, et le métier d'enseignant, pour lequel ils n'ont pas eu de formation, mais qu'ils doivent tout de même pratiquer au quotidien. Les données d'une enquête menée auprès de 152 enseignants permettent de décrire l'entrée dans la carrière enseignante, la place de l'enseignement dans leur trajectoire professionnelle, les débuts dans l'enseignement et leur avenir dans ce domaine. Les résultats montrent que le passage du métier à l'enseignement est un phénomène complexe, enchevêtrement de choix individuels et de possibilités objectives, permettant la bifurcation de la trajectoire professionnelle.

Abstract

This article first outlines how secondary-level vocational education in Quebec has evolved and then deals with access to a teaching career in this sector. Vocational-education teachers necessarily go through a process of transition from practising their trades, in which in many cases they have become experts, to the daily practice of the teaching profession, for which they do not receive training. Data from a survey of 152 teachers allow for a description of how the survey participants came to teaching, the place of teaching in their career paths, their early teaching experiences, and their future in the field. The results show that the transition from practising a trade to teaching is a complex phenomenon in which individual choices and objective possibilities are intertwined and which allows for a split in one's career path.

1. Introduction

À la lumière des notions d'espaces professionnels et de réversibilité des parcours sociaux, les données d'une enquête menée auprès de 152 enseignants¹ permettent de décrire l'accès à la carrière enseignante, la place de l'enseignement dans leur trajectoire professionnelle, les débuts dans l'enseignement et leur avenir dans ce domaine. Après avoir présenté les résultats de l'enquête, une discussion vient apporter davantage d'éclairage sur les mouvements impliqués dans la transition entre le métier qu'ils pratiquaient et l'enseignement professionnel, qui représente, pour la plupart des répondants, une importante bifurcation de leur trajectoire.

2. L'évolution de la formation professionnelle au secondaire

Sans faire un historique de la formation professionnelle au secondaire au Québec, il semble pertinent de mentionner quelques éléments de son évolution. Plusieurs réformes ont touché le système d'enseignement dans la foulée de la publication du Rapport Parent en 1964. Des mesures ont été mises en œuvre pour assurer une meilleure accessibilité aux études supérieures, démocratisant du même coup ce domaine. Ces changements dans les structures éducatives ont transformé les aspirations scolaires des jeunes, menant une part importante d'entre eux à souhaiter poursuivre des études plus poussées (Doray et Fusilier, 2002), alors que les disciplines professionnelles et techniques sont devenues des voies de relégation, destinées à ceux qui ne peuvent pas avoir accès aux études supérieures (Laflamme, 1993). Les décrocheurs, les élèves en difficulté d'apprentissage et ceux considérés comme « manuels » sont poussés vers la formation professionnelle, dévalorisant par le fait même ce type de formation. La réforme Ryan de 1986, les États généraux sur l'éducation de 1995 et le Rapport Pagé (1995) visaient un redressement du système de formation professionnelle au secondaire. Conséquence de ces efforts, diverses modalités pédagogiques particulières ont vu le jour comme l'alternance travail-études, tentant de valoriser ces domaines de formation aux yeux des élèves et des employeurs. De même, il est convenu de créer des programmes de formation dits intégrés (Doray et Fusilier, 2002) qui sont développés dans le but d'assurer la poursuite des études au collégial et pour ainsi attirer davantage d'élèves dans le secteur professionnel au secondaire. Conséquemment, de nos jours, les établissements d'enseignement secondaire offrent plus de 144 programmes accessibles aux jeunes et aux adultes.

Une plutôt bonne posture sur le marché de l'emploi des diplômés de ces domaines (Gouvernement du Québec, 2004a; Deschenaux, 2007) jumelée à un grand nombre de mesures, dont des campagnes de promotion de la formation professionnelle par le Ministère, ont fait en sorte d'augmenter l'effectif scolaire dans ce domaine. Entre 1989 et 2005, le nombre d'élèves en formation professionnelle au secondaire est passé de 60 404 à 85 730. Or, il faut noter que cette augmentation est aussi fortement attribuable à la hausse de l'effectif adulte qui est passé de 45 851 à 61 790 élèves alors que du côté de l'effectif jeune, il variait de 14 553 à 23 940 élèves au cours de la même période (Gouvernement du Québec, 2005b).

1 La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'Université du Québec à Rimouski. Les auteurs tiennent à remercier Johanne Decoste qui a réalisé l'enquête téléphonique. De plus, ils tiennent à souligner la contribution du mémoire de maîtrise de Nicolas Boucher qui a servi d'inspiration à cette recherche.

Cette hausse n'est pas une incidence sur le nombre d'enseignants. En effet, entre 1997-1998 et 2004-2005, le nombre total d'enseignants en formation professionnelle, toutes catégories confondues, est passé de 7 404 à 8 768 (Gouvernement du Québec, 2004*b*; Gouvernement du Québec, 2005*b*). Or, toutes les catégories de personnel n'ont pas fluctué de la même façon. Le personnel permanent a augmenté, passant de 1 932 en 1997-1998 à 2 562 enseignants en 2004-2005. Le personnel non permanent (doté d'un contrat, mais sans permanence) a augmenté plus légèrement passant de 2 056 à 2 282 au cours de la même période. Le recours au personnel d'appoint (enseignants à taux horaire, suppléants) s'est accentué, voyant le nombre d'enseignants dans cette catégorie s'accroître de 3 416 à 3 924 enseignants toujours pour la même période (Gouvernement du Québec, 2005*b*). En somme, il est possible d'observer une augmentation du corps enseignant au cours de ces huit années, toutefois, la précarisation de l'emploi demeure élevée (70,8 %) pour ces enseignants.

Ces évolutions menant à une hausse des effectifs étudiants et du nombre d'enseignants touchent également la formation universitaire de ces recrues avec laquelle ces enseignants prennent contact, bien souvent, uniquement au moment de l'embauche.

2.1 Le contexte particulier de l'embauche en enseignement professionnel

Dans un contexte où l'offre de travail est forte dans cette filière, les centres de formation professionnelle sont préoccupés de trouver des candidats à l'enseignement dans le but de répondre à l'offre de programmes. Dans la très grande majorité des cas, ce n'est qu'après avoir été recrutés pour enseigner en formation professionnelle que les enseignants entreprennent une formation universitaire les menant à la titularisation, c'est-à-dire à l'obtention d'une licence d'enseignement (temporaire) ou d'un brevet d'enseignement (permanent) en s'inscrivant à un programme de certificat (avant septembre 2003) ou de baccalauréat en enseignement professionnel offert dans six universités québécoises (Gouvernement du Québec, 2005*a*).

La titularisation du personnel scolaire en formation professionnelle est cependant assujettie à une disposition particulière du Règlement sur les autorisations d'enseigner qui fait en sorte que ces enseignants doivent provenir des milieux professionnels. Cette exigence place ces recrues dans une inévitable situation de transition entre leur métier, où ils étaient souvent des experts, et celui d'enseignant, qu'ils doivent pratiquer au quotidien. En réalité, ces personnes assument la responsabilité d'une classe dès leur entrée dans la carrière, contrairement à leurs collègues du primaire ou du secondaire qui eux bénéficient d'une formation complète d'une durée de quatre ans, ponctuée de plusieurs stages, avant leur entrée en fonction. En fait, ces personnes doivent revivre leur processus d'insertion professionnelle dans le milieu de l'enseignement, processus qu'elles avaient pour la plupart complété dans leur métier.

En plus de devoir composer avec une forte précarité de l'emploi, les enseignants du secteur professionnel n'échappent pas à un contexte jalonné de difficultés majeures au début de l'insertion professionnelle, situation similaire à celle que l'on retrouve dans les autres ordres d'enseignement (Balleux, 2006*a*, 2006*b*; Mukamurera, 1999; Nault, 1993; Riopel, 2006).

Les travaux de Balleux (2006*a*, 2006*b*) sont fort éclairants à propos des caractéristiques particulières de ces enseignants novices. D'une part, ils sont significativement plus âgés que les

étudiants universitaires en trajectoire linéaire de formation et, d'autre part, ils ont majoritairement acquis une expérience significative dans leur métier. Cette situation fait en sorte qu'ils font souvent primer leur identité professionnelle de métier sur leur identité d'enseignant. Cette transition entre deux univers fort différents provoquerait un choc de culture qui risque de remettre en question leur engagement dans l'enseignement. D'ailleurs, une étude montre que les enseignants de la formation professionnelle au secondaire seraient davantage portés à abandonner l'enseignement qu'au secteur régulier, ce que Tardif (2001) identifie comme étant un phénomène d'attrition.

En somme, il appert que la situation d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, pouvant à la fois être à la fois qualifiée de formation pratique et même de formation continue, jumelée à la formation universitaire initiale à l'enseignement place ces personnes dans une transition que l'on pourrait qualifier de lourde.

2.2 Les objectifs l'article

Les éléments présentés portent à croire en la pertinence de pousser plus loin l'étude de la transition des enseignants de la formation professionnelle au secondaire, soit le passage entre le métier et l'enseignement. Cet article s'attarde à décrire l'accès à la carrière enseignante pour des individus provenant de différents domaines d'activités. Plus précisément, il vise à décrire la transition vécue par ces personnes, en succession ou en concomitance, d'un espace professionnel (Bourdon, 1996a) à un autre. Cet article vise particulièrement à explorer la notion de l'imprévisibilité des parcours sociaux (Grossetti, 2006), impliquant la réversibilité des trajectoires professionnelles (Charbonneau, 2004).

3. Le cadre conceptuel

Comme il en a déjà été question, les enseignants en formation professionnelle initiale au secondaire doivent avoir de l'expérience dans leur domaine avant de pouvoir enseigner, ce qui les place dans une situation particulière. L'accès à la carrière enseignante s'inscrit pour eux dans le cadre d'une trajectoire professionnelle déjà amorcée depuis plus ou moins longtemps, selon les individus. C'est pourquoi le cadre conceptuel de cet article présente les concepts d'espaces professionnels et de réversibilité ou d'irréversibilité des trajectoires.

3.1 Les espaces professionnels

Bourdon (1996a) démontre bien qu'il existe différentes façons de voir l'hétérogénéité du marché de l'emploi. Dans cette perspective, il propose une division du marché du travail en espaces professionnels, en s'appuyant entre autres sur la notion de champ (Bourdieu, 1980) et sur la théorie de la segmentation des marchés (Carnoy, 1981 ; Reich, Gordon et Edwards, 1973).

Ainsi, «un espace professionnel ne couvre qu'une partie du marché du travail puisqu'un diplôme donné ne livre accès, potentiellement et théoriquement, qu'à un nombre restreint de postes sur le marché global de l'emploi» (Bourdon, 1996a, p. 39).

Les espaces professionnels sont régis selon des règles implicites ou explicites qui en déterminent la structure. En effet, un espace professionnel régi par des règles d'accès très strictes et formelles est fermé, comparativement à un espace professionnel qui est qualifié d'ouvert lorsque son accès n'est pas réglementé. Or, il faut noter qu'un espace n'est jamais totalement fermé ou totalement ouvert, les différentes possibilités s'étalant sur un continuum entre ces deux pôles selon un «degré plus ou moins élevé de fermeture sur lui-même» (Bourdon, 1996b, p. 115).

Les acteurs disposent de différents moyens pour limiter l'accès à leur espace professionnel. La fermeture peut se faire par lieu d'activité ou par champ de compétence (*Ibid.*). La fermeture par lieu d'activité concerne les espaces plus délimités, par exemple, une entreprise donnée où l'accès est déterminé par l'ancienneté. Dans ce contexte, les travailleurs possédant de l'ancienneté peuvent entrer plus librement dans l'espace professionnel qu'un nouvel entrant ne disposant pas de ce capital symbolique.

La fermeture par champ de compétence concerne les espaces où l'accès est déterminé par une preuve de compétence, ce que Bourdieu (1979) nommerait un capital culturel institutionnalisé. Les espaces professionnels régis par un ordre professionnel en sont une bonne illustration. Afin de pouvoir exercer dans un champ professionnel donné, les acteurs doivent détenir un diplôme donnant accès à un droit de pratique, un brevet ou un permis. L'adhésion à un ordre professionnel peut être une autre condition à remplir pour accéder à cet espace. La médecine représente l'archétype de la fermeture par champ de compétence. L'accès à cet espace est fortement restreint par le peu de places disponibles dans les universités qui délivrent ce diplôme. Ce dernier constitue la carte d'entrée qui donne à son tour accès à l'ordre professionnel, au titre réservé et au permis de pratique, autorisant une série d'actes professionnels exclusifs. Cet espace est tellement fermé qu'il permet des poursuites judiciaires envers quiconque s'y aventurerait sans en posséder toutes les autorisations.

De récents travaux montrent que les espaces professionnels plus difficilement accessibles confèrent un pouvoir sur le marché de l'emploi aux porteurs de ces diplômes, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement qui délivre le titre scolaire (Deschenaux et Laflamme, 2007).

La formation professionnelle initiale au secondaire ouvre sur une grande diversité d'espaces professionnels, les uns plus fermés (par exemple, le secteur de la santé) les autres plus ouverts (par exemple, le secteur des soins esthétiques). Puisque les nouveaux enseignants doivent avoir de l'expérience dans leur métier, il convient de reconnaître qu'ils sont en transition entre des espaces plus ou moins fermés dans leur métier et un nouvel espace professionnel qu'est l'enseignement, avec des règles d'entrée qui lui sont propres.

Ainsi, l'enseignement professionnel est un espace relativement fermé, mais dont la fermeture oscille entre le champ de compétence et le lieu d'activité, ce qui est en soi assez unique. En effet, les acteurs voulant entrer dans cet espace doivent détenir un diplôme correspondant à l'un des secteurs d'enseignement. De surcroît, pour demeurer dans cet espace, ils sont tenus de s'inscrire à une formation universitaire en enseignement leur cédant, sous certaines conditions, une autorisation provisoire d'enseigner, qui se transformera, au terme des études universitaires, en une autorisation permanente d'enseigner (brevet). Or, en plus de cette fermeture par champ de compétence, l'enseignement professionnel est également soumis à une fermeture par lieu d'activité, car chaque commission scolaire dispose de sa liste d'ancienneté par secteur d'activités. Cette fermeture (par lieu d'activité) étant très variable d'une région à une autre et d'un domaine à un autre.

Cette combinaison de types de fermeture d'espaces professionnels mène à une grande diversité de parcours dans l'accès à la carrière enseignante. En plus de considérer les facteurs inhérents à la fermeture ou à l'ouverture de l'espace professionnel en enseignement, les acteurs doivent concilier leur trajectoire professionnelle avec leur trajectoire personnelle, impliquant un niveau variable de réversibilité ou d'irréversibilité des trajectoires.

3.2 La réversibilité ou l'irréversibilité des trajectoires

L'idée de la réversibilité ou de l'irréversibilité des choix paraît assez nouvelle en sociologie (Charbonneau, 2004), mais elle semble incontournable dans un contexte où le processus d'insertion professionnelle des jeunes et des autres travailleurs n'est désormais plus linéaire (Bourdon, 2001).

Plusieurs facteurs peuvent venir «perturber» les trajectoires, qu'ils soient le résultat d'une décision (choisis) ou qu'ils soient le fait d'un effet de conjoncture sur lequel l'individu a plus ou moins d'emprise (subis) (Deschenaux, 2003 ; Deschenaux et Bourdon, 2007).

En effet, le parcours d'insertion, dans son acception la plus commune, prendrait fin lors de l'obtention d'un emploi stable. Or, la précarisation des formes de l'emploi fait en sorte que la stabilisation professionnelle est de moins en moins accessible. Ce faisant, ce parcours est marqué de nombreuses bifurcations, concept alliant à la fois les nouvelles opportunités qui s'offrent aux individus, mais également «l'espace des possibles» dans lequel ces choix peuvent se concrétiser. Lorsque la bifurcation n'est pas possible, la situation tend peu à peu à l'irréversibilité, ce qui signifie que les coûts (réels ou symboliques) sont plus élevés que les bénéfices attendus. Il faut garder à l'esprit que «les irréversibilités sont en fait socialement construites dans la confrontation entre les actions individuelles et collectives» (Charbonneau, 2004, p. 8). En effet, le rapport à l'avenir est tributaire «d'un état déterminé des chances qui lui sont objectivement accordées par le monde social. Le rapport aux possibles est un rapport aux pouvoirs» (Bourdieu, 1980, p. 113).

Ainsi, les enseignants en formation professionnelle au secondaire ont tous eu à faire le même choix, c'est-à-dire passer ou non de leur métier à la classe, avec les implications nombreuses et variées que cela comporte. En effet, pour que la bifurcation soit possible dans leur parcours, il aura fallu, hormis leur intérêt personnel, l'opportunité d'enseigner. De plus, il est nécessaire que l'enseignant possède ou qu'il acquiert l'ensemble des attributs exigés par cet espace professionnel (les valeurs, les aptitudes, le diplôme universitaire, ce que Bourdieu (1979) nommerait des capitaux symboliques). C'est ce qui pourrait expliquer que l'accès à la profession enseignante se réalise de différentes façons et à différents stades du parcours professionnel des individus.

4. La méthodologie

Cet article présente les résultats d'un projet de recherche réalisé à l'Université du Québec à Rimouski en 2004-2005, celui-ci étant inspiré des conclusions du mémoire de Boucher (2004), particulièrement pour l'élaboration du questionnaire d'enquête (Deschenaux, Roussel et Decoste, 2005).

4.1 Les paramètres de l'enquête

Une enquête de nature qualitative menée par Boucher (2004) auprès de sept enseignants en formation professionnelle au secondaire a servi d'élément déclencheur à la présente recherche. De manière à vérifier les résultats à plus grande échelle, nous avons choisi de faire un sondage téléphonique. Blais et Durand (2006) définissent cette méthode «comme étant un instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population» (p. 388). Plus précisément, c'est le sondage de type ponctuel qui a été utilisé, puisque nous avons recueilli les données à un moment précis, ce moyen de collecte ne s'inscrivant pas dans le cadre d'une recherche longitudinale.

Le questionnaire d'enquête se divise en cinq parties : 1) les motifs ayant conduit à l'enseignement ; 2) les différentes étapes d'insertion professionnelle (préparation, transition, intégration) ; 3) l'accueil dans le centre de formation professionnelle ; 4) la perception de la formation reçue dans le programme universitaire et 5) les projets d'avenir sur le plan de l'enseignement.

Pour les fins de ce sondage, la population étudiée concernait tous les étudiants inscrits au baccalauréat ou au certificat en enseignement professionnel à l'Université du Québec à Rimouski. Ces individus ont un lien d'emploi avec un centre de formation professionnelle, peu importe leur catégorie (permanent, contractuel ou à taux horaire) et ont enseigné au cours de l'année 2004-2005. Sur les 400 étudiants actifs dans les deux programmes universitaires au moment de l'enquête, 183 personnes répondaient aux critères d'éligibilité de l'étude. Sur le total des personnes éligibles, 29 ont refusé de participer. Nous avons ainsi obtenu un taux de réponse de 83,1 %. Les 152 répondants ont été rejoints par téléphone entre les mois de mars et mai 2005.

La principale limite de la recherche est que l'échantillon n'est composé que d'enseignants en formation dans un seul établissement situé dans des régions périphériques. Cette caractéristique provoque une surreprésentation des individus œuvrant dans ce type de région. Toutefois, l'étendue du territoire couvert par l'Université du Québec à Rimouski est telle qu'elle permet d'avoir dans l'échantillon des individus qui œuvrent dans une région métropolitaine (Capitale-Nationale), intermédiaire (Chaudière-Appalaches) et périphérique (Bas-Saint-Laurent ; Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine et Côte-Nord).

4.2 Les caractéristiques de l'échantillon

Les 152 répondants composant l'échantillon se divisent presque à parts égales en ce qui concerne le genre (50,7% de femmes et 49,3% d'hommes). L'âge moyen des répondants est de 39,9 ans : 10,6% sont âgés entre 20 et 29 ans, 36,4% entre 30 et 39 ans, 40,4% entre 40 et 49 ans et 12,6% ont 50 ans et plus.

Sur le plan de la scolarité, 32,2% des personnes sont titulaires d'un diplôme d'études professionnelles, 29,6% d'un diplôme d'études collégiales techniques et 23% d'un diplôme universitaire. Le reste de la distribution est titulaire d'autres types de diplômes (secondaire général, attestation d'études professionnelles, certificats universitaires ou autres). Par rapport à l'expérience en enseignement, 77,6% ont plus de deux ans d'expérience. Pour ce qui est du statut d'emploi, 13,2% sont permanents, 65,8% contractuels et 21,1% à taux horaire.

Au regard des aspects qui viennent d'être abordés, il appert que l'échantillon de notre enquête est comparable à celui de Balleux (2006a), soit 646 répondants en 2003. Le genre et la scolarité constituent les principales différences entre les deux. Il semble qu'il soit proportionnellement plus féminin et quelque peu plus scolarisé, deux variables fortement liées, pouvant expliquer ces différences. Les écrits méthodologiques sur les sondages téléphoniques montrent d'ailleurs une propension plus importante des femmes à répondre à ce type de sollicitation (Blais et Durand, 2006).

5. Les résultats

Cette section présente les résultats du sondage autour de quatre thèmes précis, soit les circonstances d'entrée dans la carrière enseignante, la place de l'enseignement dans leur trajectoire, les débuts dans l'enseignement et leur avenir dans ce domaine. Les données descriptives sont accompagnées de croisements lorsqu'ils s'avèrent statistiquement significatifs.

5.1 Les circonstances d'entrée dans la carrière enseignante

En ce qui concerne les circonstances menant à la carrière enseignante, notre enquête évoquait trois types de circonstances : faire des démarches en vue de déposer sa candidature à la commission scolaire à la suite d'une ouverture de poste ; mobiliser son réseau de contact pour enseigner et recevoir une offre d'emploi de la part d'un centre de formation professionnelle. Il existe des différences statistiquement significatives selon le niveau de scolarité du répondant. En effet, le tableau 1 montre que les titulaires d'un diplôme universitaire sont proportionnellement plus nombreux à avoir effectué des démarches pour enseigner (31,4%) que les diplômés de la formation professionnelle (secondaire et technique) (16,8%).

Il ressort que tous les répondants semblent avoir eu recours à leurs réseaux de contact de façon similaire. En fait, peu importe le niveau de scolarité, les répondants adhèrent à cet énoncé dans des proportions semblables (35,4% en moyenne). Par ailleurs, en ce qui concerne la sollicitation de la part du centre de formation professionnelle, les titulaires d'un diplôme de la formation professionnelle (secondaire et technique) (37,9%) se démarquent nettement des universitaires (14,3%).

Tableau 1
Répartition des répondants selon les circonstances menant à la carrière enseignante et le niveau de scolarité

Type de circonstance	Formation professionnelle et technique	Universitaire	Total
Effectué des démarches	16,8	31,4	20,8
Connaissance m'a informé de l'ouverture d'un poste	34,7	37,1	35,4
Le CFP m'a contacté	37,9	14,3	31,5
Autres	10,5	17,1	12,3
Total (N=152)	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 8,597$ significatif ($p < 0,05$).

5.2 L'enseignement : une trajectoire professionnelle choisie

Interrogés à savoir si l'enseignement faisait partie de leur plan de carrière, les répondants sont divisés sur la question. Si près du tiers des personnes interrogées (32,2%) mentionnent que l'enseignement ne faisait « pas du tout » partie de leur plan de carrière, la même proportion (32,2%) dit au contraire que cette éventualité était envisagée. Un autre énoncé visait à savoir si l'enseignement constituait pour eux un défi professionnel. Les données montrent que c'est le cas pour près des deux tiers (63,8%) des répondants. De plus, on leur demandait si l'enseignement était un des seuls débouchés dans leur domaine. Or, au regard de l'écrasante majorité des répondants (93,4%) qui ne voient pas l'enseignement comme la seule possibilité en lien avec leur domaine, il se dégage que cette bifurcation professionnelle semble être guidée par un choix personnel.

La majorité des enseignants interrogés (57,9%) ont quitté un emploi stable pour enseigner. Le tableau 2 montre une relation statistiquement significative entre le fait d'avoir quitté un emploi stable pour enseigner et le statut d'emploi dans l'enseignement. En effet, la proportion de personnes ayant quitté un emploi stable pour l'enseignement décroît selon la stabilité du statut d'enseignant. Les enseignants permanents ont quitté un emploi stable dans 70,0% des cas, alors que 63,0% des personnes contractuelles et 34,4% des enseignants à taux horaire ont fait le même choix.

Tableau 2
Répartition des répondants selon le fait d'avoir quitté ou non un emploi stable pour enseigner et le statut dans l'enseignement

Quitté un emploi stable pour enseigner	Permanent	Contractuel	Taux horaire	Total
Oui	70,0	63,0	34,4	57,9
Non	30,0	37,0	65,6	42,1
Total (N=152)	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 9,533$ significatif ($p < 0,05$).

Le tableau 3 révèle que le domaine d'enseignement est également statistiquement associé avec le fait d'avoir quitté un emploi stable pour aller enseigner. Des 6 domaines pouvant regrouper les 21 secteurs d'enseignement, on peut observer un mouvement de distribution dans trois sous-groupes particuliers. Premièrement, il y a celui dont la plus forte proportion a quitté un emploi stable pour enseigner, comme « Routes, engins, transport » (85,0%) et « Machines, automates et électronique » (77,8%). Deuxièmement, il y a un groupe où les enseignants sont plus partagés, comme « Édition, bureau, affaires », « Soins, réconfort et alimentation » et « Bâtiment, meubles, aménagement ». Troisièmement, il y a un domaine où les enseignants sont très majoritaires à ne pas avoir quitté leur emploi stable pour enseigner, soit le domaine « Terre, ressources et animaux » (70,6%).

Tableau 3
Répartition des répondants selon le fait d'avoir quitté ou non un emploi stable pour enseigner
et le domaine d'enseignement

Quitté un emploi stable pour enseigner	Soins, réconfort, alimentation	Édition, bureau, affaires	Bâtiments, meubles, aménagement	Routes, engins, transport	Terre, ressources, animaux	Machines, automates, électronique	Total
Oui	56,9	47,6	52,0	85,0	29,4	77,8	57,9
Non	43,1	52,4	48,0	15,0	70,6	22,2	42,1
Total (N=152)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 15,893$ significatif ($p < 0,05$).

Lorsqu'elles sont interrogées concernant leur emploi à l'extérieur de l'enseignement, la moitié des personnes (50,0%) répondent qu'elles ne souhaitent « pas du tout » le garder. Par contre, 14,5% prétendent « beaucoup » vouloir le conserver. En effet, considérant la précarité dans l'enseignement, plusieurs répondants peuvent être préoccupés de savoir s'ils pourront bénéficier d'un poste à temps plein pour les prochaines années.

5.3 Les débuts dans l'enseignement

Le fait d'avoir eu du temps mis à leur disposition afin de se préparer aux premiers cours à donner semble un élément essentiel pour réduire le stress lié à la transition professionnelle. Pourtant, seul un faible pourcentage de personnes (13,2%) soutiennent avoir eu beaucoup de temps pour préparer les premiers cours qu'elles avaient à donner. Plus d'une personne sur cinq (21,1%) a répondu ne pas avoir eu de temps pour se préparer aux premiers cours. Cet élément peut s'accompagner d'un certain niveau d'appréhension pédagogique.

Ainsi, il ressort que près du tiers (30,9%) des répondants affirment avoir eu « beaucoup » d'appréhension sur le plan pédagogique lorsqu'ils ont débuté dans l'enseignement. Par contre, 40,8% prétendent avoir eu « un peu » ou « pas du tout » de craintes sur le plan pédagogique lors de leur début en enseignement. L'expérience professionnelle dans leur domaine semble diminuer le niveau d'appréhension. Ainsi, c'est ce qu'affirment 75,7% des personnes interrogées. En effet, leur bagage professionnel leur donne « beaucoup » confiance lorsqu'ils enseignent. Un fait intéressant à remarquer dans ce tableau est qu'aucune personne interrogée n'a répondu que son expérience professionnelle ne lui donnait « pas du tout » confiance au moment d'enseigner. Comme on pouvait s'y attendre, l'âge est statistiquement associé à cette variable. Ainsi, le tableau 4 montre que 87,5% des personnes de 40 ans et plus sont fortement en accord avec l'énoncé (beaucoup), comparative-ment à 63,4% des personnes de 39 ans et moins.

Tableau 4
Répartition des répondants selon la confiance procurée par le bagage professionnel et l'âge

Bagage professionnel donne confiance	39 ans et moins	40 ans et plus	Total
Un peu	4,2%	2,5%	3,3%
Assez	32,4%	10,0%	20,5%
Beaucoup	63,4%	87,5%	76,2%
Total (N=152)	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2 = 12,400$ significatif ($p < 0,05$).

5.4 L'avenir dans l'enseignement

L'examen de la question liée à l'intention de rester dans l'enseignement professionnel montre que la majorité (65,8%) des répondants souhaitent fortement rester dans ce domaine. Une faible minorité (2,6%) a mentionné qu'elle n'avait pas du tout l'intention d'y demeurer. Notons cependant que notre échantillon est constitué de personnes actives dans l'enseignement, ce qui ne prend pas en considération les personnes qui ont déjà quitté l'enseignement.

Toutefois, la réflexion sur l'avenir dans l'enseignement est liée au nombre d'inscriptions dans les programmes, qui déterminent le renouvellement ou non des contrats et la pérennité des programmes. Malgré les hausses d'effectifs et la situation intéressante sur le marché de l'emploi pour ces diplômés (Deschenaux, 2007), certains programmes sont menacés de fermeture. Ainsi, deux personnes sur trois (67,1%) estiment que leur poste est un peu, assez ou beaucoup en danger. Ces résultats font foi de la précarité de l'emploi dans l'enseignement professionnel.

Malgré la précarité ressentie, à la question «Si je devais recommencer ma carrière et maintenant que je connais les conditions du métier d'enseignant, est-ce que je referais le même choix?», les personnes interrogées ont répondu en très grande majorité (88,8%) par l'affirmative, confirmant leur choix initial, donc la bifurcation de leur trajectoire.

6. La discussion

Le cadre conceptuel de cet article présente deux notions en apparence éloignées. En effet, celle d'espace professionnel est associée à une vision qualifiée de déterministe en sociologie où les structures sociales auraient une influence sur l'action des individus. D'un autre côté, celle de réversibilité des parcours sociaux se centre sur les décisions individuelles. Or, l'examen des données de cet article démontre un enchevêtrement des décisions individuelles et des contraintes structurelles, illustrant la complexité de l'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire.

6.1 L'accès à l'enseignement professionnel : un choix

Les données montrent que la bifurcation vers l'enseignement professionnel est le fait d'un choix, ce que plusieurs indices nous confirment. En effet, la majorité des enseignants estiment que l'enseignement n'était pas le seul débouché dans leur domaine de spécialisation, le tiers des répondants avaient planifié d'enseigner un jour et la majorité se trouve dans une situation où les enseignants avaient le goût de relever un nouveau défi professionnel.

Ces enseignants prennent des décisions, notamment celle de laisser un emploi stable pour enseigner. Or, la plupart se retrouvent en situation précaire (86,8%), et dans plusieurs cas, ils se retrouvent en double précarité : ils ont un contrat de travail à durée déterminée et ils perçoivent que la pérennité du programme dans lequel ils évoluent est menacée, ce faisant, ils estiment leurs postes d'enseignant en danger (29,2%). Malgré ces faits, ils reprendraient la même décision si c'était à refaire.

Donc, en modifiant leur trajectoire professionnelle vers l'enseignement, ces personnes estiment faire des gains, symboliques ou économiques, en accédant à ce nouvel espace professionnel. La certitude exprimée par plusieurs à l'effet qu'ils désirent demeurer dans l'enseignement montre-t-elle une irréversibilité de trajectoire ou une détermination à continuer d'évoluer dans ce milieu ? Est-ce qu'en laissant leur emploi stable dans leur domaine de spécialité, certains enseignants se sont enlevé la possibilité de retourner dans leur domaine, rendant la situation irréversible ? Probablement que l'ouverture ou la fermeture de leur espace professionnel vient influencer cette situation. Toutefois, nos données ne nous permettent pas de répondre à ces questions.

En ce qui concerne l'âge des répondants, notre échantillon, de même que celui de Balleux (2006a), montrent que les enseignants en formation professionnelle sont plus âgés que les enseignants du secteur régulier. Cette maturité leur a laissé le temps de stabiliser leur trajectoire professionnelle initiale, dans leur domaine de spécialité, et d'acquérir une expérience qui peut s'avérer précieuse pour diminuer les appréhensions pédagogiques une fois dans leurs nouvelles fonctions d'enseignants. Avec l'approche de l'étude des parcours sociaux, leur âge peut s'avérer à la fois un adjuvant à la transition, comme il peut faire en sorte de rendre plus difficile la réversibilité de leur trajectoire dans l'éventualité où ils souhaiteraient quitter l'enseignement pour réintégrer leur espace professionnel initial.

En effet, après avoir œuvré pendant plusieurs années dans leur domaine, la recherche d'un nouveau défi professionnel peut avoir influencé leur choix de faire la transition vers l'enseignement, comme une majorité de nos répondants l'ont indiqué. Une portion non négligeable de notre échantillon (72,3%) a d'ailleurs affirmé être dans l'enseignement pour demeurer en contact avec leur domaine, sans les désagréments qui l'accompagnent.

Pour d'autres toutefois, on peut penser que le temps passé en enseignement représente autant d'années où ils ont été éloignés de leur domaine de spécialisation, ce qui pourrait rendre la réversibilité de la trajectoire plus complexe, voire impossible. Or, considérant le fait que notre recherche porte sur l'entrée dans l'enseignement, nous ne pouvons pas vérifier cette hypothèse.

6.2 Un accès différencié à l'enseignement : l'influence des espaces professionnels

Les données nous montrent également que la situation ne semble pas se dérouler de la même manière d'un domaine à un autre, ce qui paraît découler des caractéristiques des différents espaces professionnels.

Nous avons abordé dans une autre publication (Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008) que la transition vers l'enseignement professionnel se vit de manière différenciée selon les domaines d'enseignement, allant d'une transition aisée à une transition difficile.

En se concentrant sur l'accès à l'espace professionnel de l'enseignement, il est possible de remarquer que les centres de formation professionnelle valorisent le capital symbolique des titulaires d'un diplôme de la formation professionnelle (secondaire et technique), puisque les enseignants détenteurs de ces titres se font davantage solliciter pour enseigner que les titulaires d'un diplôme universitaire.

De plus, l'examen de nos données au regard des domaines d'enseignement a révélé des différences à propos de la décision de quitter un emploi stable pour enseigner. Peut-on penser que cette décision est liée à l'ouverture ou non de l'espace professionnel ? Il semble que les personnes œuvrant dans des secteurs où l'espace professionnel est relativement ouvert sont plus enclines à quitter leur emploi stable pour enseigner. Peut-être ont-elles l'impression qu'il sera plus facile pour elles de réintégrer leur espace professionnel initial advenant que l'enseignement ne corresponde pas à leurs aspirations ? Les personnes évoluant dans des espaces professionnels plus fermés (par exemple les secteurs de la construction, de la santé, ou de l'administration) sont plus mitigées quant à la décision de laisser leur emploi stable, leur trajectoire professionnelle semblant moins réversible. Encore ici, nous arrivons au constat que nos données sont limitées pour permettre une réponse claire aux questions qu'elles génèrent.

7. En guise de conclusion

En conclusion, l'examen de ces données suggère que les trajectoires des enseignants en formation professionnelle se sont avérées réversibles, car ces derniers auraient estimé avoir plus à gagner et étaient prêts à assumer ce qu'ils auraient à perdre. L'occasion de relever un nouveau défi professionnel, ou encore, le fait de pouvoir rester en contact avec le domaine sans nécessairement connaître ce qu'on identifiait comme les désavantages du métier auraient justifié, dans une certaine mesure, la bifurcation vers l'enseignement. Malgré le fait que le processus d'insertion professionnelle était complété pour la grande majorité, détenant un emploi stable dans leur domaine, ils ont accepté de bifurquer, même s'ils devaient reprendre une à une les étapes de l'insertion professionnelle, soit la formation (inscription obligatoire à la formation universitaire en enseignement), la transition professionnelle et, éventuellement, l'intégration professionnelle. Les données montrent que la transition professionnelle est le fait d'un choix réfléchi qui illustre l'imprévisibilité des parcours sociaux (Grossetti, 2006). En effet, si une part de l'échantillon avait planifié cette transition, une part non négligeable de nos répondants ne s'étaient pas projeté ainsi dans l'avenir.

Il est à noter que les répondants à notre enquête sont des individus qui ont décidé de persister dans l'enseignement, et ce, malgré les implications lourdes de la transition. En effet, après avoir accepté un poste, constaté l'ampleur de la tâche et pris connaissance de l'obligation de formation universitaire (120 crédits, pouvant s'étaler sur dix ans), ces personnes semblent confirmer la bifurcation de leur trajectoire, qui pourrait, dans plusieurs cas, s'avérer irréversible.

Or, cette bifurcation n'aurait pas été possible sans une conjoncture y étant favorable, notamment celle de l'augmentation des effectifs étudiants en formation professionnelle, appelant un accroissement de la demande du nombre d'enseignants. L'urgence qui caractérise la recherche et l'embauche de nouvelles ressources enseignantes incitent les établissements à recruter des personnes qui doivent intégrer leur nouveau rôle sans avoir préalablement eu la formation requise. De plus, malgré la hausse des effectifs étudiants en formation professionnelle au secondaire, les conditions de travail restent, la plupart du temps, précaires, autant sur le plan de la stabilité des conditions de travail que de la pérennité des programmes. Cette double précarité, additionnée à l'exigence de formation universitaire, concomitante à leur entrée en fonction, caractérise une transition très lourde. Aussi, nos données font voir que cette transition se déroule différemment d'un domaine d'enseignement à un autre, laissant transparaître l'influence des espaces professionnels dans la réversibilité des trajectoires des enseignants.

Pour conclure, notons que plusieurs des résultats présentés corroborent les propos de la recherche exploratoire de Boucher (2004). Toutefois, comme la démarche de recherche est par essence itérative, d'autres travaux sont nécessaires. Les résultats qualitatifs de la recherche exploratoire, à l'origine de ce sondage quantitatif, ont permis de vérifier certains aspects des résultats présentés. Toutefois, certains questionnements sont laissés sans réponse. La poursuite des travaux, cette fois-ci sous la forme d'entrevues reconstituant les trajectoires professionnelles d'enseignants en formation professionnelle auprès d'un plus vaste échantillon, est requise².

De cette façon, nous comptons ainsi mieux comprendre les motifs qui sous-tendent la transition et la persévérance en enseignement professionnel, tout comme nous serons en mesure d'en savoir davantage sur le lien entre les espaces professionnels et le fait de bifurquer vers l'enseignement. La précarité est également une réalité qui se vit différemment d'une personne à une autre et qui est susceptible d'altérer la construction de l'identité professionnelle (Mukamurera et Gingras, 2005). Ces trajectoires reconstituées qualitativement permettront de mieux saisir les nuances de cette transition si complexe, au confluent entre le choix individuel (avec tout ce qu'il suppose comme gains et pertes anticipés) et l'accès à cet espace professionnel complexe qu'est l'enseignement. Une connaissance approfondie de la transition vers l'enseignement professionnel pourrait éventuellement permettre d'apporter des solutions au phénomène de l'attrition qui touche durement cette filière.

2 Une subvention obtenue du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) permettra la poursuite des travaux en ce sens.

Références

- Balleux, A. (2006a). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education, Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Balleux, A. (2006b). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, 10(4), 603-627.
- Blais, A. et Durand, C. (2006). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 387-431). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle au secondaire à l'intérieur du dispositif d'insertion de l'Université de Sherbrooke*. Mémoire de maîtrise en éducation. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdon, S. (1996a). Formes institutionnelles de fermeture d'espaces professionnels et insertion en emploi des diplômés. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 35-52.
- Bourdon, S. (1996b). Structuration de l'espace professionnel et insertion en emploi des diplômées et diplômés du cégep technique. *Revue canadienne de counseling/Canadian Journal of Counselling*, 30, 114-125.
- Bourdon, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi: l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. In L. Rouleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 73-85). Paris: Éditions de l'Aube.
- Carnoy, M. (1981). La segmentation des marchés du travail. In M. Carnoy (dir.), *Éducation, travail et emploi II* (p. 9-162). Paris: Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO.
- Charbonneau, J. (2004). *Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.inrs-uqc.ca/pdf/inedit2004_01.pdf>.
- Deschenaux, F. (2003). *Choisir, subir, s'ajuster: la place des milieux communautaires dans l'insertion professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Deschenaux, F. (2007). La formation professionnelle au secondaire: une voie de relégation sur le marché de l'emploi? *Bulletin de l'Observatoire jeunes et société*, 6(4), 1-2.
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2007). Les jeunes et le travail en milieux communautaires: choix, contrainte et ajustement. In S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail* (p. 155-172). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Quitter sa région pour étudier, y revenir pour travailler: question de pouvoir du diplôme? In S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail* (p. 195-214). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2008). La transition des enseignantes et enseignants en formation professionnelle au secondaire. In L. Portelance, S. Martineau, J. Mukamurera et C. Gervais (dir.), *L'insertion professionnelle dans l'enseignement: enjeux et défis* (p. 107-124). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Decoste, J. (2005). *La transition vers l'enseignement professionnel: le point de vue d'enseignantes et d'enseignants en formation à l'UQAR*. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Doray, P. et Fusilier, B. (2002). Le développement paradoxal de l'alternance au Québec. Un point de vue macro-social. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 275-308). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2004a). *La relance au secondaire en formation professionnelle au secondaire – 2003. La situation d'emploi des personnes diplômées. Enquêtes de 2001, de 2002 et de 2003*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004b). *Statistiques de l'éducation: le personnel des établissements d'enseignement*. Québec: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.Meq.Gouv.Qc.Ca/stat/stat_edu/donnees_03/tab_chap_421_4226.Pdf>.

- Gouvernement du Québec (2005a). *L'autorisation d'enseigner*. Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/autorisa.html>>.
- Gouvernement du Québec (2005b). *Statistiques de l'éducation. Le personnel des commissions scolaires*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.Mels.Gouv.Qc.Ca/stat/stat_edu/donnees_05/statistiquesedu2005_chap4_sect4_2.Pdf>.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité des parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, CXX, 5-28.
- Laflamme, C. (1993). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. In C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 89-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, XXVIII(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://acelf.ca/revue/XXVII/articles/Mukamurera.html>>.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante* (p. 207-223). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Reich, M., Gordon, D.M. et Edwards, R.C. (1973). A theory of labor market segmentation. *American Economic Review*, LXIII, 359-365.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.