

# Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec

Sophie Grossmann<sup>1</sup>

## Résumé

*Le phénomène d'abandon de la profession enseignante interroge chercheurs et décideurs nord-américains régulièrement depuis plusieurs décennies. En écho à la déscolarisation qui affecte le métier d'élève, la question du décrochage des enseignants au cours des premières années de leur carrière mobilise par ailleurs les acteurs universitaires et scolaires chargés de la formation et de l'accompagnement des enseignants dans leur intégration professionnelle. Outre les problématiques globales qui affectent l'entrée dans la profession enseignante au Québec (complexité et charge de travail, précarité, etc.), des facteurs spécifiques à la formation professionnelle au secondaire complexifient le processus de transition professionnelle dans ce secteur d'enseignement (notamment la rapidité avec laquelle s'effectue le passage du métier à l'enseignement et la rupture que constituerait le saut d'un champ professionnel à un autre). Partant d'une inversion de la perspective sur le décrochage, la présentation s'attardera à des enseignants qui, échappant aux déterminismes, persévèrent en formation professionnelle au-delà des cinq ans fatidiques. Comment apprécier la transition qu'ont opérée ces enseignants entre un avant dans leur métier et un après dans l'enseignement ? Partant d'entrevues approfondies recueillies auprès d'une vingtaine d'enseignants de la formation professionnelle au secondaire, l'analyse porte sur les processus de transition professionnelle au regard des itinéraires des enseignants dans leur(s) métier(s) et en enseignement.*

## 1. L'enseignement professionnel au Québec : « je décroche, tu décroches... nous perséverons »

L'abandon de la profession enseignante est une problématique qui perdure au Québec. Les difficultés liées à la période d'insertion professionnelle (première entrée dans un métier) ou de transition professionnelle (passage d'un métier exercé à son enseignement) des néo-enseignants seraient la clé de voûte de l'abandon ou du maintien en emploi des enseignants.

### ■ La profession enseignante au Québec : un Moloch ?

Loin d'être inédit, le phénomène d'abandon de la profession enseignante en Amérique du Nord préoccupe les chercheurs et les décideurs depuis près d'un demi-siècle (Charters, 1970). En enseignement professionnel, dès les années 1980, on s'inquiétait également du fait que 50% des enseignants quittaient leur poste au cours des six premières années de leur carrière (Heath-Camp & Camp, 1990). Les coûts financiers et éducatifs (OCDE, 2005), mais aussi symboliques (fragilisation du sens et des appartenances), de ces abandons concourent depuis quelques années au sentiment d'urgence relayé par les grands titres des revues syndicales (« Le

<sup>1</sup> Professeur, Université du Québec à Montréal. Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC).

décrochage des enseignants : il faut sonner l'alarme », CSQ, 2006), des revues professionnelles (« The profession that eats its young »<sup>2</sup>, Anhorn, 2008) et des quotidiens (« Le décrochage des profs est aussi important que celui des élèves », *Le Devoir*, 2009).

Ainsi, au Québec, en écho à la déscolarisation qui affecte le *métier d'élève* « *L'autre décrochage scolaire [...] le départ prématuré de la profession enseignante* » (Karsenti et Collin, 2009, p.3), qui concerne près de 20% des enseignants (Martel, Ouellette et Ratté, 2003) et plus de 30% des enseignants de la formation professionnelle<sup>3</sup> (Tardif, 2001 cité dans Balleux, 2006b) est devenu le point de mire de nombreuses études du phénomène, qui se penchent tant sur les facteurs d'abandon que sur les dispositifs d'accompagnement. Bien qu'ils apparaissent parfois comme des « *attracteurs statistiques étranges* » (Grossmann, 2010)<sup>4</sup>, ces chiffres interrogent notamment les modalités d'entrée en enseignement et les remaniements identitaires à l'œuvre au cours des premières années en poste (Martineau, 2006). Il appert ainsi que la période d'insertion professionnelle constitue un moment crucial dans l'engagement ou le retrait de l'enseignement (Mukamurera, 1998). Outre les facteurs structurels, nombre d'études en arrivent à la conclusion que la qualité de l'insertion professionnelle et la persévérance relèvent par ailleurs de dimensions individuelles ou subjectives, du sens que chacun construit de son expérience et de sa situation (Gingras et Mukamurera, 2008). L'insertion professionnelle, en tant qu'espace-temps où s'enchevêtrent des dynamiques structurelles et individuelles, se révèle ainsi être une période décisive dans la poursuite ou l'abandon de la carrière enseignante (Martineau, 2008 ; Deschenaux et Roussel, 2008).

■ ***Le passage d'un métier exercé à son enseignement :  
insertion ou transition professionnelle ?***

Mukamurera (1998) rappelle combien il est difficile, dans un monde où les trajectoires professionnelles sont plus discontinues que par le passé, de statuer sur les limites temporelles, objectives et subjectives, de l'insertion professionnelle. Or la notion d'insertion professionnelle, même dans son acception la plus étoffée, ne rend pas compte de la complexité des cheminements des enseignants de la FP. Définie comme « *un processus dynamique et non linéaire, qui se déroule [...] sur les cinq premières années d'emploi* » (Martineau, 2006, p.49), comme une entrée dans un métier suite à une formation reçue pour l'exercer ou comme une intégration au marché du travail (Mukamurera, 1998), la notion d'insertion professionnelle ne correspond pas à la réalité des parcours menant des professionnels de l'exercice d'un métier à son enseignement. Ainsi que le rappellent Deschenaux et Roussel (2010), ces enseignants ont déjà vécu un cycle d'insertion professionnelle avant d'entrer en enseignement : ils ont été formés à leur métier, se sont insérés dans le monde du travail et se sont intégrés à leur emploi. Ils ont à leur actif plusieurs années d'expérience du monde productif et y ont pratiqué un (voire plusieurs) métier avant de s'engager en enseignement (Balleux, 2006b). Par ailleurs, contrairement à leurs collègues de la formation générale, les enseignants de FP sont le plus souvent recrutés d'abord puis sommés par la suite de suivre une formation en enseignement (sans être libérés de leur tâche d'enseignement). Conséquemment, outre les difficultés objectives qu'ils partagent avec l'ensemble des enseignants québécois lorsqu'ils débutent leur carrière (complexité et charge de travail, précarité de l'emploi, etc.), l'entrée en fonction des enseignants de FP présente certaines spécificités. Si la trajectoire d'insertion de l'enseignant de la formation générale débute par une période d'attente d'un premier contrat, celle de l'enseignant de la FP est le plus souvent caractérisée par une immersion rapide en enseignement, un processus de recrutement précipité, le « parachutage » dans la classe, l'absence de formation à l'enseignement avant l'entrée en poste et le choc culturel ou la « rupture » que constituerait ce saut professionnel (Balleux, 2006a). Le passage d'un espace socioprofessionnel à un autre, d'un métier exercé depuis plusieurs années à une nouvelle carrière d'enseignant, d'une identité intégrée de métier à une

<sup>2</sup> Traduction libre : « La profession qui dévore ses petits ».

<sup>3</sup> L'expression « formation professionnelle » désigne, au Québec, l'ensemble des programmes d'enseignement de niveau secondaire (accueillant des publics jeunes et adultes) menant à l'exercice de métiers spécialisés dans 21 secteurs de formation différents.

<sup>4</sup> Karsenti et Collin (*op.cit.*) rappellent ainsi que, pour le Canada, le pourcentage d'enseignants qui quittent la profession varie de 5% à 30% selon les sources consultées.

identité d'enseignant de ce même métier dans un contexte d'injonctions multiples et de précarité seraient ainsi autant de facteurs susceptibles de provoquer la démobilisation puis le départ des enseignants de FP (Balleux, 2006b ; Deschenaux et Roussel, 2008).

La singularité des cheminements professionnels antérieurs et des conditions d'entrée dans la profession enseignante, ainsi que les remaniements identitaires anticipés que le passage d'un métier à son enseignement requerrait, invitent à envisager ce dernier non plus en termes d'insertion professionnelle mais comme une « reconversion professionnelle volontaire » (Deschenaux et Roussel, 2010, p.96) voire, plus globalement, en tant que transition professionnelle, « *mouvement qui part d'un premier espace marqué par l'exercice du métier pour arriver à un deuxième horizon marqué par l'exercice de l'enseignement* » (Balleux, 2006a, p.619)

## 2. Transitions professionnelles et enjeux identitaires : une approche psychosociologique

L'importance du processus d'insertion professionnelle dans le maintien en poste des enseignants étant établi, et la spécificité des enseignants de la FP en transition d'un métier à un autre étant circonscrite, nous abordons dans ce qui

suit le cadre théorique psychosociologique sur lequel se fonde notre compréhension de la notion de transition professionnelle au regard des processus identitaires et de l'investissement du champ professionnel dans l'espace-temps contemporain.

### ■ **Transition professionnelle et élaboration identitaire : une perspective psychosociologique**

Issue de la pratique d'intervention au sein des organisations et auprès de collectifs de travail, parfois qualifiée de sociologie clinique ou de psychologie sociale clinique (Mendel et Prades, 2002), la psychosociologie relève d'une tentative de comprendre les phénomènes *in situ* en tenant en tension les dynamiques psychiques et sociales, les dimensions individuelles et collectives (Maisonneuve, 1973). La psychosociologie clinique tente d'élucider les situations dans leur singularité et leur spécificité en tenant compte de l'intrication des dynamiques psychiques et sociales, individuelles et collectives, et de « *comprendre les processus par lesquels l'expérience sociale fait sens pour le sujet individuel ou collectif* » (Barus-Michel, 2002, p.313). Ce sujet individuel ou collectif tient de l'agent sa capacité d'accomplir certaines fonctions qui lui reviennent, de l'acteur, sa capacité à faire des choix conscients et sa réflexivité, mais se distingue aussi en tant que sujet à la fois agi et agissant, un et hétérogène, connaissant et méconnaissant qui « *n'existe pas en soi mais pour soi, comme une persévérance, tension et continuité* » (Ardoino et Barus-Michel, 2002, p.259).

Or la transition professionnelle est souvent envisagée sur son versant objectif (le changement observable) ou développemental (stade de vie) comme une succession d'étapes temporelles ou d'états psychologiques (Balleux, 2006a). Entre un avant et un après du « changement » (entrée dans une nouvelle organisation ou un nouveau poste), entre un état ou une forme initiale prédéterminée et un dénouement final auquel elle aboutit, ces approches font « *du changement (du passage d'un état à un autre) le principal moteur et la principale issue de la transition* » (Dupuy et Leblanc, 2001 p.66).

Dupuy et Leblanc (2001) rappellent par ailleurs que la notion de transition est utilisée pour qualifier des situations de fait très hétérogènes (âges, lieux, institutions, configurations familiales, etc.) qui relèvent tant de l'individuel que du collectif. Partant d'une perspective psychosociologique, ils proposent d'appréhender les transitions à partir de cinq « *indicateurs phénoménaux et processuels* » (p.62). Premièrement, la transition est *mouvement à comprendre dans une temporalité longue* et ne peut être réduite à un événement limité *a priori* dans le temps (le moment et la forme initiaux et finaux ne peuvent donc pas être déterminés). Deuxièmement, la transition est *polymorphe* au sens où elle peut être à la fois continuité et rupture, et qu'au

changement observable ne correspond pas *a priori* une discontinuité interne. Troisièmement, elle *s'articule au changement social*, et de ce fait ne peut être saisie qu'en replaçant les transitions individuelles dans un espace-temps collectif lui-même en mouvement. Quatrièmement, la transition active des remaniements individuels et collectifs sur le plan des représentations et des conduites. Enfin, elle entraîne une superposition des cadres de référence antérieurs et nouveaux (il n'y a pas disparition des premiers au profit des seconds). Partant de ces caractéristiques, la transition professionnelle en tant qu'« *acte de construction identitaire* » (Balleux, Beaucher et Saussez, 2009), est donc à appréhender à la fois en tant que dynamique de dénouement et d'élaboration identitaire, dans la temporalité singulière de chacun et au regard des logiques sociales à l'œuvre : dynamique de dénouement car l'édifice identitaire antérieur est à la fois étayage et moteur de la transition professionnelle ; dynamique d'élaboration par la mise en mouvement de remaniements des représentations et cadres antérieurs.

### ■ **Construction identitaire et investissement des territoires socioprofessionnels**

S'intéresser à la transition professionnelle des enseignants de la FP dans une perspective psychosociologique engage donc à explorer ce mouvement polymorphe des sujets (individuels et collectifs) en lien avec le champ socioculturel (lui-même mouvant) qui balise leur itinéraire en lien avec leur construction identitaire.

Structure complexe, multidimensionnelle et dynamique, l'identité professionnelle est à envisager comme un pan de l'identité globale de chaque sujet en lien avec un champ social et professionnel (Gohier, 1998). Elle s'élabore dans une dialectique qui répond à la fois à des impératifs personnels de sens et d'adéquation à soi d'une part (pôle identitaire) et à des impératifs sociaux de singularisation et d'affiliation d'autre part (pôle identificatoire). Dans le processus au cours duquel le *Je* (sujet connaissant et méconnaissant) tente de s'emparer, d'intégrer et de présenter ces significations et les affects qui s'y rattachent, le sujet construit et révèle une certaine identité qui n'est pas essence mais dynamique, narrative, performative. Enracinée, sur le plan de l'histoire individuelle, dans cette double dynamique *identitaire* et *identificatoire*, elle n'en est pas moins également ancrée dans une histoire et des dynamiques collectives (Grossmann, 1999).

Le degré d'investissement ou de retrait d'un territoire socioculturel ou d'un champ socioprofessionnel relèverait ainsi à la fois des logiques structurelles (propositions ou injonctions) et des dynamiques individuelles, des impératifs de sens et d'identification qui se nouent de manière toute particulière dans un ensemble socioculturel ou socioprofessionnel donné (Lecompte et Dworkin, 1991 ; Grossmann, 2004 ; Rhéaume, 2006).

### 3. Balises méthodologiques

Partant d'une conception psychosociologique de la notion de transition professionnelle, et d'une inversion de perspective sur le décrochage enseignant, notre regard porte sur des enseignants qui, échappant aux déterminismes évoqués, persévèrent au-delà des cinq ans fatidiques. Comment apprécier la transition professionnelle qu'ont opérée ces enseignants entre un *avant* dans leur métier et un *après* dans l'enseignement ?

Les résultats présentés ici proviennent de données recueillies dans le cadre d'une recherche sur les pratiques de formation continue des enseignants de la FP. Ces analyses s'appuient sur une partie des entretiens mixtes, dans un premier temps non directifs (partant de la consigne initiale « Pouvez-vous me raconter quel a été votre cheminement professionnel depuis vos débuts jusqu'à aujourd'hui ? ») puis semi-directifs (thématiques relatives à l'évolution du métier et les pratiques de perfectionnement au cours du temps), qui ont été menés en 2007 auprès de dix-huit

enseignants, 6 hommes et 12 femmes œuvrant dans 7 des 21 secteurs de formation<sup>5</sup>. Ils ont en moyenne seize ans d'expérience professionnelle dans leur métier et onze ans d'expérience en enseignement.

L'enjeu à la fois théorique et méthodologique de tenir en tension les dimensions biographiques (individuelles) et historiques (collectives), « la chair et le squelette » (Passeron, 1989, p.16), implique un dispositif d'analyse bidimensionnel. L'analyse thématique horizontale permet de traiter les propos des enseignants en tant que corpus collectif et de dégager les traits et dynamiques du passage en enseignement sur le plan sociosymbolique - (significations « partagées » par le groupe) et socio-structurel (influence des cadres sociaux sur les destins). L'analyse thématique structurale verticale, d'inspiration phénoménologique (Mucchielli, 1998), permet d'examiner le sens de chaque itinéraire individuel tel qu'il se dégage de la reconstruction narrative du vécu sous la double injonction psychique et sociale (Grossmann, 1999). Dans le cadre de cet article, l'option prise est de présenter la dimension groupale dans sa diversité, en tenant compte de la spécificité des destins singuliers, sans aller en profondeur dans le parcours identitaire singulier de chacun.

#### 4. Transition, identité et itinéraires socioprofessionnels : des dynamiques partagées, des destins singuliers

L'analyse des propos des enseignants porte d'abord sur leur itinéraire professionnel antérieur — de leur choix du métier à leur entrée effective en enseignement — puis sur leurs débuts et leur cheminement en enseignement.

##### ■ *La première insertion professionnelle des enseignants : luxe, calme et volupté ?*

###### • *Le choix initial du métier : un processus sous influence*

Le choix initial du métier aujourd'hui enseigné relève de logiques qui varient selon les individus et qui sont souvent multiples pour chacun. En préambule, signalons que plus de la moitié des enseignants (10) dit avoir désiré ou effectivement choisi un autre métier (ou domaine de formation) avant d'opter pour le métier aujourd'hui enseigné. Pour certains, il s'agissait de domaines connexes (psychologie-santé) alors que pour d'autres l'écart était plus grand (lettres-informatique, arts-santé). Pour eux, le « premier » cycle d'insertion professionnelle commence donc avant le choix du métier aujourd'hui enseigné.

Si près d'un tiers des enseignants (5) associe le choix de métier à un projet ou à une vocation (un « appel » dit Malik<sup>6</sup>), ils sont autant (5) à évoquer un intérêt second pour le domaine : « un hobby » (David), un moyen de gagner sa vie pendant les études (Louise) ou de voyager (Hélène). Quatre enseignants relatent le choix de leur métier sous le signe de l'incertitude : « Ça m'intéressera peut-être » s'est dit Alice ; « Je ne savais pas vraiment ce que j'aimais » dit Vincent. Enfin, quatre enseignantes parlent explicitement d'un non-choix, d'une voie choisie sous la contrainte, notamment familiale : « Je ne le faisais pas par choix » (Catherine) ; « Je ne voulais pas du tout faire ce métier » (Marie).

À cet égard, quelle que soit la forme que prend l'orientation initiale (inconditionnelle, mitigée ou imposée), les facteurs d'influence les plus souvent évoqués sont d'ordre familial. Deux tiers des enseignants estiment que le choix de leur métier est à resituer dans la trame des relations familiales contemporaines ou intergénérationnelles. L'orientation première est ainsi pour la plupart des enseignants héritée, suggérée ou imposée, sous la pression d'un interdit ou d'une injonction familiale et ne relève pas d'un projet qu'ils ont eux-mêmes élaboré : « *Je me suis*

<sup>5</sup> Santé, administration et informatique, bâtiments et travaux publics, bois et matériaux connexes, cuir, textile et habillement, agriculture et pêche, soins esthétiques.

<sup>6</sup> Par souci de confidentialité, le nom des participants, des lieux et des personnes cités ont été modifiés.

*toujours fait dire, c'était comme un lavage de cerveau : "Que tu serais donc une bonne infirmière, tu serais une bonne infirmière" [...] Donc est-ce que j'ai eu le temps de choisir, là, vraiment ? Je dirais que non. » (Rose)*

La première insertion professionnelle des enseignants dans le métier débute ainsi par un choix inconditionnel pour quelques-uns, second ou incertain pour d'autres, ou par défaut pour les derniers, sous l'influence de l'histoire ou de la condition familiale de chacun.

- *La formation initiale au métier : identification au métier et projection en enseignement*

En ce qui a trait à la formation initiale des enseignants, les itinéraires sont polymorphes. La moitié des enseignants (9) a suivi une trajectoire relativement linéaire. Ils ont été formés au métier puis se sont insérés dans le secteur professionnel auquel ils se destinaient. L'autre moitié des enseignants relate un itinéraire plus discontinu. Ils ont suivi des études post-secondaires<sup>7</sup> générales ou techniques, puis se sont réorientés par la suite en complétant un diplôme professionnel (de niveau secondaire) ou technique (de niveau collégial). Un tiers des enseignants (6) a en outre débuté dans le métier avant de suivre des études formelles dans le domaine.

Quelques enseignants (4) vivent une véritable expérience de « conversion professionnelle » au cours de leur formation initiale, notamment au contact de certains formateurs. Leila et Éva y voient ainsi la confirmation d'un choix de carrière, même si celui-ci n'était pas clair initialement : « *Il y avait des enseignants, dans ces matières-là, qui ont quand même marqué le tournant, si vous voulez, le fait que je me sois orientée complètement plus vers l'informatique.* » (Leila). « *Elle m'a vraiment aidée à aimer ça, la profession que j'avais choisie. C'est comme si j'avais accompli, finalement, la profession que j'avais souhaitée.* » (Éva)

Ils sont par ailleurs plus d'un tiers (7) à considérer aujourd'hui qu'un enseignant rencontré lors de la formation initiale a été un modèle d'identification qui a semé le germe ou confirmé l'idée de devenir enseignant : « *Moi, c'était comme : Ah, si un jour j'étais prof, j'aimerais ça être comme ça.* » (Éva). « *Elle m'avait dit : "Si jamais ça t'intéresse, je sens que tu serais un bon enseignant". Elle me l'avait proposé.* » (Philippe)

Bien que les trajectoires des enseignants soient hétérogènes, la formation initiale constitue un moment d'étayage du choix initial (ou second) pour ceux qui avaient choisi le métier, d'identification ou de conversion pour ceux dont le choix était ambivalent. C'est aussi pour nombre d'entre eux, par identification à l'un ou l'autre de leurs formateurs, une première rencontre avec la carrière enseignante qui a suscité ou réactivé un intérêt pour la profession, et l'ébauche d'un projet de transition vers l'enseignement.

- *La première entrée dans un métier : une épreuve incontournable*

Concernant l'entrée dans le métier, Martineau rappelle que, pour les enseignants, elle est « souvent vécue comme un moment pénible [...] tout à la fois arrachement, rupture et projection brutale dans un nouveau lieu où on est plus ou moins bien accueilli, pour lequel on était mal, peu ou pas préparé et où la "réalité du terrain" ne correspond pas ou correspond peu à ce qu'on a appris en formation initiale » (2006, p.49). Or, la majorité des participants (13) dit avoir déjà vécu un premier cycle d'insertion dans le métier exercé avant d'entrer en enseignement sous le signe de ces malaises. Ils évoquent pêle-mêle la difficulté de trouver leur place (sur le marché de l'emploi mais aussi dans le métier), de se confronter à la réalité du travail, à l'ampleur des responsabilités et aux dynamiques hiérarchiques formelles et informelles en milieu professionnel. Un peu plus d'un tiers des participants (7) considère qu'il a été bien ou très bien préparé à la réalité du terrain (quatre d'entre eux ont eu une expérience de travail dans le métier avant ou pendant leur formation). Cependant, ils sont nombreux (9) à estimer que la formation professionnelle initiale ne les a pas formés « à la vraie vie » (Philippe). Malgré ce constat d'un décalage, ils sont tout aussi nombreux à considérer rétrospectivement que la formation initiale ne

<sup>7</sup> Au Québec, le post-secondaire désigne deux institutions distinctes : le collège d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) et l'université.

peut vraisemblablement pas préparer ni à la complexité et à la variété de toutes les tâches qui incomberont aux futurs travailleurs, ni à la diversité des milieux de travail dans lesquels ils œuvreront : *« Il y a tellement de contraintes fréquentes qu'on rencontre que, je vous dirais que juste cet apprentissage-là, l'école peut nous aviser de ça mais ne peut pas vraiment non plus nous y préparer. »* (Philippe)

Si la moitié des enseignants a vécu son premier emploi sur le mode de la satisfaction, et ce malgré les difficultés d'insertion, et se voit confirmée dans son choix professionnel, les neuf autres enseignants ont eu une expérience difficile sur le plan de l'intégration les amenant à changer rapidement d'employeur. Louise regrette ainsi de ne pas pouvoir contribuer au travail d'équipe dans son premier milieu de travail : *« je trouvais qu'on n'avait pas notre place comme auxiliaire »*. Martine *« harcelée »* par un supérieur qui *« ne prenait pas du tout en compte que je sois une fille »*, *« claque la porte »* après un mois en emploi. De même, Alice, face à un employeur *« un peu misogyne »*, décide de changer de milieu au bout d'un an. Pour Catherine, c'est le manque de sens de son travail dans un service psychiatrique qui l'amène à changer d'employeur : *« J'avais beaucoup de difficulté à comprendre ce que je faisais-là [...]. J'ai changé de job, parce que je ne comprenais pas ce que je faisais »*.

Le premier cycle d'insertion professionnelle de ces enseignants révèle qu'ils n'ont pas tous volontairement et prioritairement choisi leur métier et que, pour certains, c'est au cours de leur formation initiale et de leur premier emploi que leur orientation se confirme, alors que pour d'autres cette première expérience ne leur permet pas de s'identifier ou s'intégrer professionnellement. L'entrée dans leur premier métier est difficile, et nombre d'entre eux considèrent que leur formation initiale ne les a pas adéquatement préparés à la réalité (et qu'elle ne le pouvait pas). Marquée par un choix du métier plus ou moins volontaire et entier, des parcours de formation pas toujours linéaires, une entrée dans le métier qui est loin d'être idyllique et un décalage entre leur formation et les multiples dimensions du travail réel, la première insertion professionnelle de ces enseignants les aurait-elle préparés à ce qu'ils auraient à affronter au cours de leur passage du métier à son enseignement ?

■ ***Itinéraire professionnel et perspective d'enseignement :  
du hasard et de la nécessité***

L'itinéraire professionnel ultérieur des enseignants est tout aussi hétérogène que celui qui les a menés à l'exercice du métier. Si leur expérience professionnelle dans le métier est d'une durée moyenne de 16 ans, elle varie néanmoins de 3 à 29 ans. Certains ont définitivement quitté leur métier d'origine alors que d'autres ont continué à l'exercer (le plus souvent à leur compte). Ils ont en moyenne œuvré dans quatre milieux de travail différents, mais certains en ont fréquenté deux (au cours des 19 ans de métier de Malik ou des 25 ans de pratique de Julie) alors que d'autres ont connu plus d'instabilité (ou de mobilité), tels Isabelle ou Vincent qui ont changé de milieu de travail tous les deux ans (au cours de leur 15 et 16 années d'expérience).

Des neuf participants ayant vécu des difficultés d'intégration au cours de leur premier emploi, six enseignantes disent s'être senties enfin intégrées dans leur deuxième emploi (voire plus tard). Elles s'y trouvent non seulement une place (Louise) mais, pour certaines y découvrent également une *« passion »* (Catherine, Alice). Hélène, ayant initialement choisi son métier pour pouvoir voyager, relate sa poursuite ultérieure du métier comme *« un choix plus volontaire, plus conscient »*.

Enfin, la moitié des enseignants a eu à assumer des fonctions d'enseignant et/ou de formateur à un moment ou à un autre de sa carrière. Malik a ainsi travaillé en tant qu'enseignant au cours de ses études universitaires, puis en tant que formateur en cours d'emploi. Vincent a été formateur auprès d'agriculteurs très tôt dans sa carrière. Éva vivait avec beaucoup de satisfaction son rôle de formatrice en milieu de travail : *« On recevait des stagiaires du Cégep, qui venaient faire leur stage [...], ça, c'est vraiment la partie que j'ai adorée »*.

Le rapport des enseignants à leur itinéraire professionnel antérieur n'est pas non plus homogène. Les trois-quarts d'entre eux relatent un parcours professionnel relativement satisfaisant. Cependant, tous ont connu un moment de malaise voire de crise au cours de leur itinéraire professionnel. Les conditions de travail liées au métier sont à la source de ce malaise pour quatre enseignantes, sur le plan des salaires : « *Un métier de crève-faim* » dit Grace, ou des horaires : « *On faisait jour, deux semaines de temps, soir, deux semaines de temps, nuit, deux semaines de temps. Et on recommençait. Éva, elle ne voulait plus ça* ». C'est ce que Deschenaux (2010) constate également, notamment parmi les enseignantes, ce qui l'amène à penser que la transition vers l'enseignement peut constituer pour certains « *une embellie des conditions de travail* ». L'excès de pression, la routine ou le manque de défi, le manque de relations humaines ou l'impression de « *tourner en rond* » (Louise) dans le métier sont évoqués par la moitié des enseignants. Enfin, ils sont aussi nombreux à faire état d'un questionnement identitaire de longue date, qu'il s'agisse d'une quête de sens et de place (« *J'ai cherché beaucoup c'était quoi ma voie* », Isabelle), ou d'une dualité entre deux identités de métier (« *j'ai deux côtés* » dit Vincent). L'enseignement paraît donc, pour plus de la moitié des participants (9), comme une issue au malaise ressenti vis-à-vis du métier en général ou d'un emploi en particulier. Bien qu'il soit souvent qualifié de « *hasard, tout simplement* » (Hélène), le passage effectif à l'enseignement coïncide pour eux avec une usure liée à différents aspects du métier.

Si ces neuf enseignants envisagent l'entrée en enseignement alors qu'ils œuvrent encore dans le métier, cinq enseignantes font état d'un point critique dans le malaise ressenti qui les a amenées à quitter le métier avant même d'avoir pensé à l'enseignement. Elles ont vécu une séparation, un deuil, une dépression, une crise ou « *une écoeuvrite aiguë* » (Catherine) qui remet en question le sens de leur activité professionnelle et de leur cheminement personnel. Ce moment apparaît comme le point culminant d'enjeux identitaires de sens (de soi et du travail) forts et tenaces, comme un moment de rupture lors duquel elles considèrent qu'elles ne peuvent plus rester dans le métier : « *J'avais la passion, mais je n'arrivais pas... j'étais épuisée... mon énergie, là, était au plus bas... c'était comme un genre de burn out. Je me suis dit : il faut que je change de métier, parce que, j'aime ça, mais c'est en train de nous tuer tous.* » (Grace)

Enfin, pour trois participants, le passage effectif à l'enseignement se constitue sous le signe d'un enjeu identitaire de réalisation de soi, d'un investissement du champ de l'enseignement en vue d'accomplir le dessein qu'ils poursuivent de longue date, le métier apparaissant dans leur récit comme un détour leur permettant d'arriver à leur fin, celle de devenir enseignant(e) : « *Ça a toujours été là [...] avant que je m'intéresse à l'informatique [...] moi je voulais enseigner, j'ai toujours voulu enseigner [Mais] j'étais un peu coincé [...] le fil conducteur était là depuis longtemps.* » (David)

Les multiples parcours menant du métier vers l'enseignement témoignent de dynamiques identitaires différentes sur le plan collectif. Elles se déclinent pour certains en termes d'identification forte au métier qui se maintient ou qui se développe progressivement, et pour d'autres en termes de désidentification ou d'une non-identification à leur premier métier. Bien que leur itinéraire professionnel soit relativement satisfaisant, que certains trouvent progressivement leur place dans le métier, tous font état d'un malaise de longue date ou plus récent, diffus ou aigu, ou encore d'un désir conscient qui les amène à envisager ou à faire le pas vers l'enseignement.

#### ■ **L'entrée et le cheminement en enseignement : précarité de l'emploi et du travail**

Les conditions objectives entourant le recrutement et la prise de fonction en enseignement sont similaires à celles déjà évoquées par d'autres recherches (Deschenaux et Roussel, 2010). Les enseignants relatent leurs débuts sous le signe de l'immersion rapide. La majorité des nouveaux enseignants ont dû intégrer la classe dans des délais très courts suite à leur recrutement : « *J'ai passé l'entrevue, on m'a appelé : "On vous engage, vous rentrez demain".* » (Alice)

Leur emploi en enseignement est précaire (ils sont le plus souvent engagés sur une base temporaire à taux horaire), ce qui en amène quelques-uns (4) à maintenir un lien d'emploi dans leur métier d'origine jusqu'à l'obtention d'un contrat : « *C'était un pied à taux horaire dans le fond dans l'enseignement, je continuais pareil à essayer de jouer avec mon horaire de travail.* » (Louise)

La stabilisation du lien d'emploi par le biais du contrat ne protège cependant pas deux enseignants qui se voient obligés de quitter momentanément l'enseignement par manque de travail (baisse ou contingentement d'inscriptions).

Gingras et Mukamurera (2008), reprenant Paugam (2000), rappellent qu'il est cependant important de distinguer la fragilité du lien d'emploi (augmentation des emplois dits « atypiques », flexibilisation des contrats) et la fragilisation ressentie au travail. Or l'expérience subjective des débuts en enseignement varie beaucoup selon les individus et les contextes dans lesquels ils sont entrés en enseignement. La précarité d'emploi n'est pas inconnue pour plusieurs, qu'ils aient œuvré dans le secteur privé ou public : « *Comme je venais de vivre des situations, les cinq, dix dernières années où j'avais changé d'emploi assez régulièrement, ça ne me faisait pas peur.* » (Éva). Par ailleurs, la précarité et la difficulté de concilier deux emplois ont pu être contrebalancées par la « joie en classe » dont témoigne Hélène : « *Ça c'était difficile pour arriver dans l'horaire, comme ça, puis le stress au niveau du temps, là. Mais, à partir du moment où je suis entrée dans une classe, c'était sûr que j'aimais ça, sûr, sûr.* »

Si la précarité d'emploi n'apparaît pas dans les récits comme un facteur en soi décisif de la qualité de l'expérience d'entrée en enseignement, deux éléments se révèlent déterminants dans le récit qu'en font les enseignants : les tâches d'enseignement qu'ils ont eues à assumer et le soutien reçu de la part des collègues et de l'institution.

Ainsi que plusieurs le rappellent, le choix des cours à dispenser ne relève pas des enseignants : « *En arrivant, souvent on prend les modules qu'ils nous donnent, on ne les choisit pas* » (David). Près de la moitié des enseignants (8) qui ont débuté leur carrière par la prise en charge de cours « pratiques », de stages ou de laboratoires, dont la configuration (voire le lieu d'exercice) les maintenait proches de leur expérience de terrain ou de leur expertise, évoquent une entrée en fonction relativement aisée : « *Mes débuts dans l'enseignement, le fait que c'était à l'hôpital, c'était mon terrain, c'était plus facile.* » (Rose)

Inversement, ceux (7) dont on a exigé qu'ils enseignent de nouveaux cours, des contenus moins familiers ou des cours « théoriques [pour lesquels] ça prend du papier » (Patrick), relatent leurs débuts en termes d'investissement très lourd sur le plan individuel. C'est en se mobilisant sur leur temps personnel et en empiétant sur leur vie privée que ces enseignants parviennent peu ou prou à enseigner les cours qui leur ont été attribués : « *Je me préparais à raison de peut-être dix-huit à vingt heures sur vingt-quatre. Puis je donnais mon cours, puis je repartais. Puis je continuais à travailler encore dix-huit heures, sans arrêt [...] Je l'ai fait longtemps, ma blonde m'a longtemps enlevé les livres dans le visage quand je dormais.* » (Michel)

Le travail investi dans cette préparation (à la fois mise à niveau des connaissances et élaboration didactique) vise à préserver le sentiment de compétence professionnelle que les enseignants pensaient bien établi compte tenu de leur expérience antérieure. Ce qui fragilise Éva et que relève, non sans humour, Philippe : « *Quand j'ai eu à appliquer [cette technique] avec des étudiants, j'ai trouvé ça dur, parce que je ne me sentais pas ferrée là-dedans. Alors j'ai trouvé ça un peu plus difficile, parce que je me disais : toi t'enseignes puis tu ne le sais même pas* » (Éva). « *On n'a pas grand choix quand on commence. On vous demande finalement quelles sont vos compétences, et vous, vous devez les trouver.* » (Philippe)

La charge de travail importante et la fragilisation du sentiment de compétence sont souvent nuancés par le soutien reçu de la part des collègues, qu'il s'agisse d'aide pour s'orienter dans le système (Isabelle) ou de partage de connaissances et de matériel en vue d'enseigner : « *On était une équipe qui était assez jeune [...] puis on s'échangeait beaucoup nos choses* » (Michel).

Inversement, lorsque ce soutien fait défaut, « *personne ne m'a aidée* » ou que les collègues « *ont mis des bâtons dans les roues* » (Martine), les enseignants doivent avoir recours une fois encore à leurs ressources internes – la débrouillardise, le « système D » (Philippe) – pour trouver leur place et s'y sentir compétents : « *On n'était que trois, mais, tout le monde voulait la pratique, bien sûr. Et puis après une heure de discussion, j'ai dit : "Regardez, moi je m'en vais prendre un café, prenez donc ce qui vous convient, là, puis je vais prendre le reste".* » (Grace).

Enfin, lorsqu'il est question de leurs débuts et leur cheminement en enseignement, les enseignants n'évoquent quasiment jamais les instances institutionnelles, qu'il s'agisse de la direction d'école ou d'autres (commission scolaire, Ministère), si ce n'est pour en souligner l'absence, la complexité organisationnelle (Isabelle, Éva), le « non-sens » des exigences du fonctionnement (Martine, Éva), sa logique marchande (« *il faut pas se leurrer, c'est une grosse usine* » dit Marie), voire l'irresponsabilité institutionnelle. Marie déplore ainsi que les équipes de direction « *ne restent pas longtemps... il n'y a pas beaucoup de suivi* » ; Alice qu'« *on ne les voit pas beaucoup. Ils sont bien plus occupés à gérer et [à vérifier] si on n'a pas fait d'erreur de présence* » ; Julie, malgré ses vingt ans d'expérience en enseignement, constate : « *On est laissés à nous-mêmes, c'est la grosse réalité* ». Enfin, Patrick, à qui l'on a demandé d'enseigner plusieurs programmes pour lesquels il n'avait aucune formation, évoque une véritable défaillance institutionnelle : « *on m'a demandé de donner des cours d'informatique [...] on m'a demandé à plusieurs reprises de donner des cours en cuisine [...]. Alors la formation professionnelle, j'ai connu ça un peu comme ça, on était mal pris donc on pouvait prendre un peu n'importe qui, en autant qu'il savait enseigner, on savait qu'il allait se débrouiller.* » (Patrick)

L'instabilité d'emploi, l'ampleur du travail exigé, le sentiment de compétence et le manque d'accueil et de soutien ont été relevés comme des facteurs importants d'abandon de la profession d'enseignant de la FP (Loignon, 2006). Les enseignants qui restent en enseignement ont rencontré ces mêmes difficultés. S'y ajoute une défaillance de l'Institution (sous ses formes organisationnelles concrètes que sont les centres de formation professionnelle, les commissions scolaires, etc.) dont les fonctions de régulation des rapports, de garant du sens et de la finalité de sa mission, et d'étayage des identifications (Kaës, 2003) sont mises à mal, défaillance qui est susceptible de fragiliser le contrat initial liant le sujet à l'organisation et d'amener celui-ci à souhaiter s'en retirer.

## 5. Enjeux identitaires des enseignants et investissement du champ socioprofessionnel de la FP

### ■ *Identité de métier et identité d'enseignant : Chaos ou Janus ?*

Les recherches portant sur la transition professionnelle des enseignants de la FP depuis le métier qu'ils ont exercé à son enseignement décrivent les premiers temps de ce passage en termes de rupture, de « double identité », de risque que l'identité de métier prime sur celle d'enseignant ou de difficulté de se reconnaître comme enseignant (Balleux, 2006b ; Deschenaux et Roussel, 2008). Quelle identité les enseignants qui restent au-delà de cinq ans revendiquent-ils ? Comment leur entrée en enseignement s'inscrit-elle en termes d'enjeux identitaires ? Y a-t-il rupture, faille, chaos identitaire ?

Pour Malik, David, Michel et Julie, la transition est narrée sur le mode de la venue au monde de l'enseignement, comme la réalisation d'un destin qui se serait enfin concrétisé. Ils ont eu la « piqûre » et font partie d'une minorité qui fait le choix de l'enseignement avant ou en même temps qu'elle se forme et exerce son métier. C'est la « *vraie histoire avec l'enseignement* » de Malik qui « *embarque* » en enseignement très tôt au cours de sa formation. C'est également le « *fil conducteur* » de David qui, ne pouvant accéder dans un premier temps à l'enseignement,

emprunte une voie de traverse afin d'accomplir sa quête initiale. Michel, qui a quasiment toujours gravité autour du monde de l'enseignement ou de la formation, évoque « *une envie depuis toujours, presque [...] à vingt-cinq ans, j'en rêvais déjà* », tout comme Julie, « *Un désir, un désir profond* ».

Pour Louise, Hélène, Vincent, Éva, Catherine et Alice, la transition du métier à l'enseignement s'inscrit dans un mouvement de passage, une continuité qui permet à chacun d'intégrer les différentes « parts » de soi. Entrer dans l'enseignement permet à Louise de continuer à apprendre en travaillant, de poursuivre le métier dans lequel elle ne trouvait plus de défi en « *restant pareille* ». Vincent et Éva disent avoir cherché longtemps à réconcilier les deux pans de leur identité : l'intérêt pour la technique et l'attrance pour l'humain. Catherine, qui a cherché un équilibre tout au long de sa carrière, considère y être ainsi parvenue : « *Je suis une infirmière enseignante* ». Hélène relate sa venue en enseignement en termes d'intégration de l'ensemble de ses expériences : « *J'ai jamais autant senti ça dans n'importe quoi que j'ai fait. [II] me semble que je pouvais réinvestir à peu près toutes mes expériences de vie, de travail, dans l'enseignement* ». Ces six enseignants font état d'une identité où métier et enseignement sont intimement liés et, tel Janus, symbolisant les passages, l'intégration du passé et de l'avenir, ils revendiquent haut et fort leur double appartenance au métier d'origine et à l'enseignement, l'indissociabilité de l'identité de métier et l'identité d'enseignant : « *Si je suis enseignante, ici, en ce moment, c'est parce que je suis infirmière* » (Éva).

Isabelle, Patrick, Philippe, Martine, Marie et Grace, bien que leur itinéraire révèle également une quête d'adéquation à soi au cours du temps, se singularisent justement par le désir d'exister dans leur spécificité tout en s'affiliant à un champ socioprofessionnel, de trouver leur « place » en enseignement alors qu'ils ont eu de la difficulté à la trouver dans le métier. Patrick, dont l'itinéraire antérieur est constitué de petits contrats « au noir », qui dit s'être longtemps cherché, trouve quasi-simultanément un emploi dans un métier et en enseignement, il est à son « *best* » dans les deux : « *Là j'étais à ma place* ». Martine, femme ne respectant pas les normes féminines attendues dans le métier, tentant de vivre sa singularité en réconciliant la tradition et la modernité (du métier et du genre), cherche longtemps un moyen d'œuvrer dans son métier majoritairement masculin et traditionnel. Elle pense avoir enfin trouvé sa place en enseignement et pouvoir y œuvrer, appartenir malgré sa « *différence* » : être une femme « *moderne* » dans un métier majoritairement masculin et très marqué par son passé artisanal. Grace, qui a vécu « *la misère* » malgré sa passion du métier, s'investit en enseignement pour pouvoir enfin vivre du « *don* » qu'elle a. Par ailleurs, Patrick, Philippe et Martine, dont le métier est en voie d'industrialisation intensive, dont l'essence (artisanale pour deux d'entre eux) est mise en péril, et qui craignent que le métier (et eux-mêmes) ne soit « *jeté avec l'eau du bain* » (Philippe), trouvent provisoirement dans l'enseignement une planche de salut identitaire, un espace-temps où ils peuvent exister dans leur passion de l'œuvre et dans leur marginalité alors que le monde du travail leur accorde de moins en moins de place.

La grande majorité des enseignants (16) relate ainsi le passage du métier à son enseignement sous le signe d'une quête d'intégration identitaire. Leur investissement du territoire socioprofessionnel semble intriqué à des enjeux d'intégration sur le plan identitaire (advenir et être soi dans le changement) et de singularisation / affiliation sur le plan identificatoire (pouvoir être différent et appartenir).

#### ■ **Le retrait comme dénouement d'enjeux identitaires et structurels : le cas de Martine**

Ces configurations identitaires, en tant que dénouements provisoires du travail identitaire et identificatoire, se présentent encore, pour certains, comme des états de passage. Ainsi quatre d'entre eux se racontent encore en termes de transition. Louise et Martine envisagent de quitter l'enseignement pour retourner au métier. Patrick et Michel ont eux entrepris des démarches pour devenir l'un, conseiller pédagogique et l'autre, membre de la direction.

Martine choisit son métier après y avoir goûté au cours de ses études collégiales, malgré l'avis d'un conseiller pédagogique et « *saute dans le métier* ». Son apprentissage professionnel se fait sur un mode artisanal (en petit groupe, en atelier, en créant et produisant « de A à Z »). Après sa formation, elle trouve rapidement un emploi mais le quitte au bout d'un mois, car elle se sent harcelée, en tant que femme, par son supérieur. Elle passe ensuite huit ans dans un atelier où elle est d'abord reléguée à des tâches répétitives et doit se battre pour exercer son métier. Elle quittera cet emploi en raison d'un conflit avec ses employeurs qui n'ont pas accepté sa nouvelle coupe et couleur de cheveux. Elle travaille par la suite pendant trois ans dans un atelier, dans « *une gang* » avec laquelle elle vivra beaucoup de satisfaction sur le plan professionnel, jusqu'à ce qu'un des propriétaires décide d'installer une pointeuse. Elle décide de quitter cet emploi et entre en enseignement suite à une offre. Elle pensait alors trouver sa place en enseignement, auprès de personnes plus scolarisées « *plus ouvertes* », et y vivre sa singularité de femme (aux cheveux courts) œuvrant dans un métier artisanal (qu'elle continue à pratiquer à son compte). Ses débuts en enseignement sont particulièrement éprouvants et solitaires : « *un enfer [...] horrible* ». La direction est en transition, les enseignants les plus anciens « *gèrent la place* ». On lui demande d'enseigner des contenus qui ne l'intéressent pas et elle doit résister pour ne pas enseigner des cours dans lesquels elle s'est toujours sentie « *nulle* ». Au bout de cinq ans, elle est arrêtée pendant quelques temps pour dépression. Au cours de ses sept années d'enseignement, elle a eu à dispenser la quasi-totalité des cours du programme et à préparer une moyenne de trois nouveaux cours par an. Outre ces exigences, le sens de son travail d'enseignante est ambigu. L'institution n'a pas choisi clairement entre une formation strictement artisanale et une formation « *pour faire plaisir aux industries* », ce qui place les enseignants « *entre deux chaises* ». Elle-même incarne cette ambivalence : pour répondre à la mission d'insertion au marché du travail, il faudrait former des opérateurs de machines. Pourtant, cela signifie la perte de ce à quoi elle s'est toujours identifiée dans le métier, le travail artisanal : « *Si on doit former des opérateurs, je pense que je ne serais même plus à ma place* ». Cela vaut également pour ce qui est de l'enseignement. Elle, qui a apprécié sa formation « *artisanale* » (où il y a continuité dans les enseignements, liens de proximité avec les élèves), vit dans un système « *aberrant* », fait de demandes insensées, de dispositifs incohérents (entre les contenus du programme et les évaluations notamment) et de la perte d'autonomie des enseignants (standardisation des activités d'apprentissage). La technicisation de l'enseignement fait ainsi écho à l'industrialisation du métier. Elle reste mais ne sait pas si elle résistera dans l'enseignement : « *Je me dis que je ne tofferai<sup>8</sup> pas comme prof pendant longtemps* ».

### **Transition, identité et institution en enseignement professionnel : conclusions provisoires et pistes**

Ces analyses permettent de revenir sur la notion de transition en enseignement professionnel ainsi que sur les dimensions qui permettent d'en rendre compte du point de vue du sujet. Elles amènent également à interroger les liens entre les enjeux identitaires, les dynamiques institutionnelles et l'investissement ou au retrait du champ de l'enseignement.

#### **■ Temporalité et dynamique des transitions professionnelles**

Les analyses montrent que les transitions professionnelles du métier à son enseignement méritent d'être envisagées dans leur temporalité longue, leur non linéarité et leur intrication au changement social. L'examen approfondi des itinéraires des enseignants invite à interroger le sens et le rapport au métier sur les plans synchronique et diachronique, les significations et le sentiment d'appartenance tels qu'ils varient au cours du temps de la vie du sujet et de ses investissements professionnels.

La spécificité des enseignants de la FP, notamment leur vécu professionnel antérieur, requiert par ailleurs que soit prise en compte la diversité des expériences de chacun dans le temps, que leur cheminement dans le métier ne soit pas réifié et que leur identité de métier ne soit pas

<sup>8</sup> *Toffer* est un anglicisme signifiant « résister, endurer »

idéalisée. Leur choix et leur entrée dans le métier ne se font pas sans heurts, la première insertion professionnelle faisant figure à la fois d'épreuve et possiblement d'étayage dans le processus d'identification au métier puis à l'enseignement. Par la suite, les enseignants n'ont pas tous connu un itinéraire serein dans leur métier, ils ont eu des doutes et des difficultés que certains ont résolues au cours de leur vie professionnelle, mais qui ont perduré pour d'autres. Leur « première vie » professionnelle n'a donc pas toujours été harmonieuse et, en passant à l'enseignement, ils ne quittent pas tous un « *lieu d'appartenance très fort* » (Balleux, Beaucher et Saussez, 2009). La première rencontre avec l'enseignement, bien qu'elle puisse être qualifiée d'« accident de parcours » (Foy, Deschenaux et Roussel, 2009) est également à resituer dans cette longue histoire professionnelle des enseignants. La perspective de l'enseignement apparaît comme une issue à un malaise relevant de l'avoir (conditions économiques), du faire (activités de travail) ou de l'être (identité) professionnels. Cette rencontre, et le projet qu'elle abrite, sont souvent antérieurs au passage effectif en enseignement, voire inauguraux dans le cheminement de certains. L'itinéraire qui mène des professionnels d'un métier à l'enseignement, dans sa diversité objective et sa polysémie subjective, doit ainsi être envisagé sinon comme socle robuste, du moins comme un support étayant potentiellement les enseignants face au changement et aux conditions effectives du passage à l'enseignement.

■ ***L'enseignement : une scène où se nouent et se dénouent des intrigues identitaires***

Sur le plan identitaire, le passage en enseignement professionnel apparaît pour certains participants comme l'accomplissement d'un destin et l'accès à un espace-temps où se nouent l'ensemble des fils du métier et le désir de le transmettre. Ce sont des enseignants dont le récit exprime l'intégration identitaire par l'insertion en enseignement. Le sens de leur transition professionnelle se révèle dans la continuité désirée, où métier et enseignement s'enchevêtrent, transition au cours de laquelle l'identité se tisse à partir du motif de l'unité : s'investir en enseignement pour demeurer dans, et perpétuer le métier.

Pour une autre part des enseignants, le passage en enseignement professionnel émerge comme le dénouement d'un destin empêché et la libération d'une entrave qui permet enfin de dire « *c'est pour moi* ». Le sens de leur transition professionnelle se révèle davantage dans la rupture désirée, où l'enseignement s'annonce comme un territoire où préserver ou transformer le métier, transition au cours de laquelle l'identité se tisse à partir du motif de l'unicité : s'investir en enseignement pour se défaire de l'un ou l'autre aspect du métier, pour renouveler le métier, se trouver voire advenir sur le plan professionnel.

Ainsi, ce n'est pas la continuité ou la rupture en elles-mêmes qui semblent déterminer l'investissement des enseignants, mais le sens qu'elles prennent par rapport aux enjeux identitaires des sujets. La trop grande continuité ressentie par Martine entre le métier et l'enseignement, leur fermeture culturelle et leur « industrialisation », ne contribue-elle pas à son désir de se retirer de l'enseignement et de retourner œuvrer en solitaire dans l'activité artisanale ?

Par ailleurs, ces enseignants semblent tous puiser la vitalité nécessaire pour s'insérer et renouveler leur engagement professionnel en enseignement, dans le dénouement, fût-il provisoire, d'intrigues identitaires spécifiques à chacun. Sont-ils plus « solides » sur le plan identitaire, que ceux qui se retirent de l'enseignement ?

■ ***L'Institution défaillante : ils n'en mouraient pas tous mais beaucoup étaient frappés***

Ces enseignants qui persévèrent dans la profession doivent pourtant faire preuve d'endurance. Outre l'immersion rapide et la fragilité du lien d'emploi qu'ils ont tous vécu, les exigences quant à la tâche et la solitude face au corps professoral en mettent certains à rude épreuve. Si les

bénéfices identitaires que la plupart semblent retirer du passage en enseignement les portent et les étayent, ils ne les protègent pas pour autant de l'épuisement. Ils sont prêts à investir leurs ressorts personnels mais les défaillances institutionnelles les mettent à risque de ne plus trouver de sens à leur travail et par conséquent à leur investissement. Outre les enjeux identitaires qui lui sont spécifiques, Martine ne porte-t-elle pas également le symptôme de la sursollicitation par l'institution et de sa négligence dans la régulation des rapports sociaux ?

Le choix fait au Québec d'une gestion à « flux tendus » de la FP, d'une utilisation optimale et efficiente des ressources humaines, et d'un recrutement (et de la rupture de contrats) sur la base des besoins à court terme, place notamment les enseignants devant l'exigence d'enseigner des pans plus ou moins importants du métier qu'ils exerçaient sans qu'aucun temps de formation de leur soit alloué. L'implicite d'une expertise professionnelle immédiatement disponible pour être mobilisée en enseignement mériterait ainsi d'être interrogé : les années d'expériences dans le métier sont-elles garantes de la capacité immédiate à en transmettre le contenu ? Les dynamiques concrètes de cette gestion et les implicites qu'elle charrie devraient être explorés afin de mieux comprendre comment elle contribue à la fragilisation de certains enseignants, tant sur le plan de la charge de travail que du sentiment de compétence.

Si l'Institution ne se portait effectivement plus garante d'une part de la trame identificatoire, le mouvement d'affiliation à un champ socioprofessionnel relèverait exclusivement des sujets avec tous les risques psychiques (épuisement) et sociaux (individualisme, isolement) inhérents à cette injonction faite à l'individu de se faire une place et de trouver un sens à son activité, dans un cadre institutionnel (donc politique) qui ne propose plus suffisamment de sens, ni de repères. À cet égard, l'on s'interroge quant aux invitations actuelles à « faire » du groupe, à mettre en place des communautés de pratique ou d'apprentissage, à créer des réseaux d'échanges, etc. Cet appel insistant ne suggère-t-il pas que cette trame est défaillante ? L'Institution, en déléguant la charge aux individus de se constituer en communauté ne se déleste-t-elle pas d'une fonction qu'elle devrait assumer ?

## Bibliographie

- ANHORN R. (2008), « The profession that eats its young », *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, printemps 2008, pp. 15-21.
- ARDOINO J. & BARUS-MICHEL J. (2002), « Sujet », *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 258-265.
- AUBERT N. (dir.) (2006), *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- BALLEUX A. (2006a), « L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage », *Carrièreologie*, n°10(4), pp. 603-627.
- BALLEUX A. (2006b), « Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires », *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, n°36(1), pp.29-49.
- BALLEUX A., BEAUCHER C. & SAUSSEZ F. (2009), « Contribution de trois domaines de recherche à la compréhension de la transition entre métier et enseignement pour les enseignants débutants de formation professionnelle », Communication présentée dans le cadre du 2<sup>ème</sup> Colloque du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) 30 avril-1<sup>er</sup> mai 2009, Laval. Téléaccessible à l'URL : [www2.cslaval.qc.ca/star/IMG/ppt/Atelier\\_100.ppt](http://www2.cslaval.qc.ca/star/IMG/ppt/Atelier_100.ppt)
- BARUS-MICHEL J. (2002), « Clinique et sens », *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 313-323.
- CHARTERS W.W. (1970), « Some factors affecting teacher survival rates in school districts », *American Educational Research Journal*, n°7(1), pp. 1-27.

CENTRALE SYNDICALE DU QUÉBEC (2006), « Le décrochage enseignant : il faut sonner l'alarme », L. Caron et H. Le Brun, *Nouvelles CSQ*, mars - avril 2006, p. 14.

DESCHENAUX F. (2010), « De la pratique du métier à son enseignement : une embellie des conditions de travail ? », Communication présentée dans le cadre du Colloque *De l'exercice du métier vers l'enseignement : une transition à comprendre et à accompagner*, ACFAS, 13 mai 2010, Montréal.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2008), « L'accès à la carrière enseignant en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°11(1), pp. 1-16.

DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2010), « De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel », *Education et francophonie*, n°38(1), pp. 92-108.

DUPUY R. & LEBLANC A. (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n°2(76), pp. 61-79.

FOY H., DESCHENAUX F. & ROUSSEL C. (2009), « La transition professionnelle des enseignants de la formation professionnelle : un parcours inattendu ? », Communication présentée dans le cadre du 2<sup>ème</sup> Colloque du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) 30 avril-1<sup>er</sup> mai 2009, Laval.

GINGRAS C. & MUKAMURERA J. (2008), « S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène », *Revue des sciences de l'éducation*, n°34(1), pp. 203-222.

GOHIER C. (1998), « Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire », *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques*, A. Giroux (Dir.), Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 189-214.

GROSSMANN S. (2010), « Ces enseignants qui res(is)tent : trajectoires professionnelles, enjeux identitaires et investissement du champ socioprofessionnel en formation professionnelle au secondaire », Communication présentée dans le cadre du Colloque *De l'exercice du métier vers l'enseignement : une transition à comprendre et à accompagner*, ACFAS, 13 mai 2010, Montréal.

GROSSMANN S. (2004), (Mé)tissages sénégalais : construction identitaire et dynamique socioculturelle entre l'école et la communauté. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (année 2003), pp. 203-213.

GROSSMANN S. (1999), *La construction identitaire des élèves sénégalais de la fin du primaire : entre socioculture scolaire et socioculture communautaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.

HEATH-CAMP B. & CAMP W.G. (1990), « Induction experiences and needs of beginning vocational teachers without teacher education backgrounds », *Occupational Education Forum*, n°19(1), pp. 6-16.

KAËS R. (2003), « Réalité psychique et souffrance dans les institutions », *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques* – 3<sup>ème</sup> édition, Paris, Dunod, pp. 1-46.

KARSENTI T. & COLLIN S. (2009), Éditorial, « L'autre décrochage scolaire », *Formation et profession*, n°16(1), pp. 2-6

LECOMPTE M. & DWORKIN A. (1991), *Giving up on school, Student dropouts and teachers burnouts*, Newbury Park (CA), Corwin Press Inc.

LE DEVOIR (2009), « Syndicats de l'enseignement - Le décrochage des profs est aussi important que celui des élèves », par Marie-Ève Maheu, paru dans *Le Devoir*, le 25 avril 2009.

LOIGNON K. (2006), *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : certains facteurs à considérer*, Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

MAISONNEUVE J. (1973), *Introduction à la psychosociologie*, Paris, Presses universitaires de France.

MARTEL R., OUELLETTE R. & RATTÉ J. (2003), « L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle », *Vie pédagogique*, n°128, pp. 41-44.

MARTINEAU S. (2006), « Chronique sur l'insertion professionnelle – À propos de l'insertion professionnelle en enseignement », *Formation et profession*, avril 2006, pp. 48-54.

MENDEL G. & PRADES J.-L. (2002), *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*, Paris, La découverte & Syros.

MUCCHIELLI R. (1998), *L'analyse de contenu des documents et des communications* – 8<sup>ème</sup> édition, Paris, ESF.

MUKAMURERA J. (1998), *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, Éditions OCDE.

PASSERON J.-C. (1989), « Biographies, flux, trajectoires », *Revue française de sociologie*, n°31(1), pp. 3-22.

RHÉAUME J. (2006), « L'hyperactivité au travail ; entre narcissisme et identité », *L'individu hypermoderne*, N. Aubert, Ramonville Saint-Agne, Érès, pp. 89-102,