

## CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

### 1.1 CONTEXTE

Si les commissions scolaires<sup>1</sup> ont pour mission de gérer autant les institutions d'enseignement général que les centres de formation professionnelle, il est important de souligner que ces derniers révèlent des réalités très différentes : clientèles, missions, contextes organisationnels, contextes physiques de travail, cultures, relations avec l'extérieur (parents, entreprise, société civile...). Ce sont autant de facteurs qui témoignent des différences entre les écoles et les CFP (voir annexe 4). Placé au cœur de ces réalités : l'enseignant! En effet, administrativement, l'enseignant *de FP* est réputé qualifié selon un référentiel de compétences en tous points semblable à celui de l'enseignant au général (MEQ, 2001). Depuis le virage amorcé en 2003 avec la professionnalisation de l'enseignement et l'obligation pour les enseignants en formation professionnelle de s'inscrire au baccalauréat de 120 crédits (MELS, 2012), ils partagent également leurs syndicats et leurs échelles salariales. Toutefois, plusieurs éléments les différencient. Parmi ceux-ci, notons particulièrement leur parcours ainsi que leur bagage académique qui ont très peu en commun.

#### 1.1.1 Les enseignants du secteur de la formation professionnelle

Nombre de chercheurs se sont intéressés à la description et à l'analyse de la situation de travail des enseignants depuis plusieurs années : à leur travail au quotidien (Tardif, Lessard, 1999); à leur motivation au travail (Tollah, 2001; Lévesque, 2011), à l'état de leur santé psychologique (Launis et Koly, 2004; Leclerc, Boudrias, Savoie, 2014), à leur moral

---

<sup>1</sup> Le 12 février 2020, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur a adopté le projet de loi 40 prévoyant l'abolition des Commissions scolaires et la création des Centre de services scolaires. Il est toutefois exigé que le vocable utilisé demeure celui de Commission scolaire jusqu'en juin 2020.

professionnel (Lison, De Ketele, 2007), etc. À travers les écrits de ces auteurs, on constate certains faits qui représentent de réelles préoccupations sociales, tel le taux d'abandon du métier d'enseignant qui se situe à 21 % actuellement (Tardif, 2013), et qui grimpe à 45% si l'on considère tous ceux qui tentent de la quitter sans y être encore arrivés (Mukamurera et Balleux, 2013). Nous y reviendrons plus loin.

Au Québec, les données du MEES (2015, p.99) pour l'année scolaire 2013-2014 indiquent que 103 043 enseignants, tous statuts confondus (permanents, non-permanents ou d'appoint), agissaient à titre d'enseignants pour l'une ou l'autre des commissions scolaires de la province. De ce nombre, 10 142 œuvraient au niveau de la formation professionnelle. On constate ici une différence, en termes d'effectif, qui explique en partie pourquoi davantage d'études portent sur le secteur général plutôt que sur celui de la FP.

Outre le nombre d'enseignants en formation professionnelle beaucoup moins élevé qu'au général, certains facteurs peuvent expliquer le peu d'intérêt pour ce secteur de la formation au secondaire, comme pour ses acteurs, jusqu'à maintenant. Le secteur de l'éducation générale, bien qu'ayant subi plusieurs changements avec des réformes parfois importantes, connaît une trame historique plus régulière et possiblement plus propice aux études. En effet, l'histoire, toute particulière, de la formation professionnelle s'est toujours déroulée en marge de celle de la formation générale (MEQ, 1995). Si l'école publique québécoise a subi une renaissance à la suite du

rapport Parent de 1961, en ce qui concerne le cas de la formation professionnelle ce n'est qu'en 1986 qu'elle s'est vu prendre la forme qu'on lui connaît aujourd'hui, avec la mise en place des Centres de formation professionnelle (CFP) dont le niveau de diplomation optimal devient le diplôme d'études professionnelles (DEP).

En plus de cette trame historique très différente, le manque d'intérêt des chercheurs pour le secteur de la FP peut possiblement s'expliquer par le faible niveau de reconnaissance sociale qu'il suscite. Bien que Deschenaux et Roussel (2010) parlent d'une évolution positive de la reconnaissance sociale des diplômés de formation professionnelle pour la période 1996-2010, il n'en demeure pas moins que, aux dires des élèves qui se sont exprimés pour le rapport sur l'état de l'éducation en formation professionnelle de 2010-2012, seulement 6% des parents espèreraient voir leurs enfants s'inscrire en formation professionnelle, contre 49% au baccalauréat (CSÉ, 2012). En ce qui concerne les enseignants en FP, Hamelin (2014), dans son mémoire de maîtrise, souligne « un *sentiment d'infériorité des enseignants en FP par rapport aux enseignants des autres secteurs avec lesquels ils se sentent comparés par la société en général* » (p.173).

Au Québec, ce n'est que récemment et depuis la création du BEP que des chercheurs, pour la plupart des professeurs en formation à l'enseignement professionnel, ont amorcé des études de différentes facettes de ce secteur. En effet, s'il est un sujet qui fût couvert à propos des enseignants en formation professionnelle jusqu'à présent, il s'agit bien de leur « parcours atypique » (Balleux, 2006 a,b, Deschenaux et Roussel, 2008, Gaudreault, 2011). Les figures de l'annexe 6 proposent un portrait des trajectoires habituellement empruntées respectivement par les enseignants en formation professionnelle et les enseignants au général. On constate que chez ces derniers, on s'inscrira d'abord à l'université pour acquérir une formation pédagogique combinée à la spécialité que l'on souhaite éventuellement enseigner (ex. : éducation physique, univers social, préscolaire-primaire). Une fois gradué et titulaire d'un brevet d'enseignement, on appliquera dans une commission scolaire et pour être éventuellement embauché à titre d'enseignant. C'est là que débutera une nouvelle carrière.

Concernant l'enseignant en formation professionnelle, le parcours sera très différent. D'abord, la personne doit avoir acquis une formation dans un métier donné qui est elle-même, la plupart du temps, du niveau du DEP<sup>2</sup> (Balleux, 2006). Une fois diplômée, elle devra pratiquer dans cette spécialité sur le marché du travail. Le Ministère (MELS, 2012) exige un minimum de 3000 heures de pratique dans un domaine associé au métier, après quoi la personne peut appliquer dans une commission scolaire pour devenir enseignante en formation professionnelle. Elle débutera généralement sa carrière en enseignement dans son métier en travaillant à la leçon, c'est-à-dire en étant rémunérée pour les heures passées à enseigner exclusivement, sans lien contractuel.

Toutefois, elle doit s'engager, dans les meilleurs délais suivant son embauche, à débiter le BEP, qu'elle devra réaliser en se soumettant au règlement sur les autorisations d'enseigner du MELS (2012)<sup>3</sup>. À partir de ce moment, elle pourra signer des contrats annuels et pourra pratiquer grâce à une autorisation provisoire d'enseigner délivrée par le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, qu'il lui faudra renouveler tous les 3 ans (MELS, 2012).<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Voir la section suivante portant sur le profil des enseignants en FP pour le détail des diplômes antérieures de ces derniers.

<sup>3</sup> Article 37. L'autorisation provisoire d'enseigner en formation professionnelle délivrée en application de l'article 8 peut être renouvelée pour les périodes suivantes:

1° une première période de 3 années scolaires si le titulaire a accumulé au moins 15 unités de formation en éducation d'un programme de formation mentionné à l'annexe V, autres que celles allouées en reconnaissance d'acquis en raison de la pratique du métier visé au paragraphe 3 de l'article 8;

2° une deuxième période de 2 années scolaires si le titulaire a accumulé au moins 39 unités du même programme dont au plus 9 unités allouées en reconnaissance d'acquis en raison de la pratique du métier visé au paragraphe 3 de l'article 8;

3° une dernière période de 2 années scolaires si le titulaire a accumulé au moins 63 unités du même programme dont au plus 9 unités allouées en reconnaissance d'acquis en raison de la pratique du métier visé au paragraphe 3 de l'article 8, autres que celles déjà comptées au paragraphe 2.

<sup>4</sup> Ceci prévaut depuis la professionnalisation du métier d'enseignant qui s'est officialisée en 2003. C'est alors que l'enseignant en formation professionnelle s'est vu obligé de se soumettre aux nouvelles règles concernant le baccalauréat de 120 crédits. Avant ces changements, le certificat en enseignement en formation professionnelle suffisait à obtenir une autorisation permanente d'enseigner. (MELS, 2011)

L'objectif ici n'est pas de revisiter les particularités de cette trajectoire des enseignants de FP, puisque, tel qu'il a été mentionné précédemment, le sujet a déjà été exploré, or il importe de mettre en contexte les différences qui les séparent des enseignants du général afin de percevoir les écarts entre les deux réalités de travail.

### **1.1.2 Les particularités de la FP**

#### **1.1.2.1 Le profil personnel de l'enseignant en formation professionnelle**

L'enseignant en formation professionnelle débute habituellement sa carrière en enseignement vers 42 ans (Tardif, 2001). Cela s'explique par le fait qu'il ait en moyenne pratiqué son métier sur le marché du travail pendant 13 ans et 4 mois avant de bifurquer vers cette nouvelle profession (Balleux, 2006). Pour ceux qui finiront par obtenir leur permanence, ce sera généralement passé 50 ans (MEQ, 1999). Parmi les enseignants en FP, on en comptait 5738 de sexe masculin et 4404 de sexe féminin pour l'année scolaire 2013-2014 (MEES, 2015). En ce qui concerne leur niveau de scolarité antérieur, une recherche menée par Balleux (2006) auprès de 646 enseignants en FP rapporte que plus de 45% d'entre eux auraient complété une formation secondaire ou professionnelle, 30% seraient passés par les bancs des Cégeps et près de 23% seraient des diplômés universitaires (p.37). Balleux ajoute également que ces enseignants proviennent de 150 métiers, issus de 21 secteurs différents. En somme, on peut observer que l'enseignant en FP est relativement âgé et il appartient à un groupe on ne peut plus hétérogène aux caractéristiques diverses et complexes.

#### **1.1.2.2 Son directeur**

L'enseignant en formation professionnelle a comme supérieur immédiat son directeur de centre. Ce dernier est généralement issu du milieu de l'éducation. Comme les règles d'embauche de directions d'établissements scolaires exigent minimalement la détention

d'un brevet en enseignement et une expérience minimale de 8 ans dans le milieu de l'éducation (MELS-DGRT, 2012), la plupart du temps, les candidats retenus possèdent une expérience d'enseignant au général.<sup>5</sup> Plusieurs auront été directeur au primaire et /ou au secondaire, selon les exigences des différentes commissions scolaires. Le milieu de la FP, qui est beaucoup plus près de l'entreprise que des parents par exemple, leur offre une réalité de travail très différente. Contacts avec les employeurs, gestion de la production de biens et services, clientèle adulte très hétérogène, sont autant de nouveautés qu'ils rencontreront dans l'exercice de leurs fonctions.

### **1.1.2.3 Ses collègues**

Tel que mentionné précédemment, on note que l'enseignant en formation professionnelle entre en poste vers le mitan de sa vie. Généralement, il ne possède pas un bagage académique très étoffé. Toutefois, il a vécu le marché du travail, public ou privé. Il a le mérite de bien connaître « la vraie vie », le terrain. Il arrive imprégné de la culture du métier qu'il enseignera et se retrouve précipité dans ce nouveau milieu, sans formation initiale en pédagogie, comme l'ont été ses collègues avant lui. En outre, ayant généralement œuvré dans des entreprises différentes, c'est souvent la culture propre à son entreprise que chaque nouvel arrivant porte, accentuant de ce fait les différences avec les autres, même ceux de son propre département<sup>6</sup>. Dans cette nouvelle arène, il lui faudra savoir faire preuve de débrouillardise autant que de diplomatie pour prendre sa

---

<sup>5</sup> Les enseignants en FP débutent leur carrière plus vieux, (en moyenne à 42 ans, Tardif (2001) et leur baccalauréat encore plus. Ceci fait en sorte que peu de candidats de la FP se qualifient pour les concours d'embauche de directions d'établissement qui exigent minimalement une autorisation permanente d'enseigner et une expérience minimale de 8 ans dans le milieu de l'éducation. (MELS-DGRT, 2012) Ces conditions réduisent, par le fait même, leur représentativité dans les instances décisionnelles scolaires .

<sup>6</sup> Des différences dans l'emploi de vocabulaire précis ou de techniques liées au métier peuvent fréquemment être sources de conflits importants entre enseignants d'un même département. Lorsque les élèves sont témoins de ces conflits, c'est alors la crédibilité des enseignants comme du centre qui est minée.

place sans trop heurter autrui. Le dernier venu trouvera possiblement des appuis autour de lui, mais si tel est le cas, cela reposera sur le bon vouloir et l'empathie des membres de sa nouvelle équipe de travail. En effet, comme les nouveaux enseignants n'ont pas encore reçu de formation initiale en éducation, ils n'ont jamais été sensibilisés à l'importance de l'accueil des nouveaux enseignants. Si, dans le secteur général, l'accompagnement de stagiaires est fréquent, en FP, ce n'est pas le cas. Les enseignants du général sont également formés sur la base du référentiel des 12 compétences du métier d'enseignant (MEQ, 2001), qui sensibilise les futurs diplômés quant à l'importance de la collaboration de membres de l'équipe école entre eux. Les nouveaux enseignants en formation professionnelle, eux, en n'ont jamais entendu parler. En outre, plusieurs CFP ne possèdent pas de politique d'accueil encadrant l'arrivée des nouveaux enseignants<sup>7</sup>. Ainsi, le nouvel enseignant arrive porteur de sa propre culture d'entreprise, dans un milieu qui souvent, n'encadre pas les nouveaux arrivants, au sein d'une équipe qui n'est pas sensibilisée à l'accueil parce qu'elle-même non formée à cette profession. Dès lors, ses relations professionnelles se construiront au gré des affinités rencontrées avec certains, et seront laissées au hasard pour le reste. Cette étape d'insertion au sein d'une nouvelle équipe dans une situation semblable peut éprouver la motivation de celui ou celle qui s'attaque déjà à un défi de taille en optant pour ce virage professionnel exigeant.

#### **1.1.2.4 Une clientèle étudiante aux réalités complexes**

Selon les dernières données du MEES (2015), les élèves de la formation professionnelle sont des hommes dans un peu plus de la moitié des cas (56%). Bien sûr, il faut considérer ici les spécialités enseignées. À titre d'exemple, au Québec, pour l'année scolaire 2008-

---

<sup>7</sup> À ce jour, sur le site Internet du CNIPE, seuls les CFP de Jonquière, Granby, les patriotes et Pierre Dupuy ont publié un document de référence encadrant l'accueil des nouveaux enseignants en formation professionnelle.

2009 en *Esthétique*, on ne comptait que 7 candidats de genre masculin pour 1577 du genre féminin. À l'inverse, pour cette même année en *Charpenterie-menuiserie*, on dénombrait 3379 hommes pour 68 femmes. Toutefois certains métiers semblent intéresser autant un sexe que l'autre. C'est le cas entre autres du cours de *Cuisine* où 976 filles et 1130 garçons étaient inscrits pour cette même année scolaire. La classe de formation professionnelle peut donc être remplie à majorité de femmes ou d'hommes, tout comme elle peut être mixte, selon les spécialités. Il arrive même que des centres en entier soient à prédominance féminine ou masculine, selon la concentration des spécialités offertes.

L'âge des candidats est également très variable. Étant accessible avant même la fin du secondaire, certains élèves sont mineurs à leur arrivée en FP. Toutefois, comme la formation est subventionnée pour toute la population et souvent encouragée par les Centres locaux d'emploi, on retrouve beaucoup d'adultes d'âge parfois étonnamment avancée. D'ailleurs, si on se fie aux données concernant les élèves inscrits au DEP pour l'année scolaire 2013-2014, les groupes de 20 ans et moins et les plus de 30 ans constituent respectivement 34% et 30% de la clientèle des centres. Les 21-29 ans représentent, de ce fait, 36% des inscrits. (MEES, 2015)

Outre le sexe et l'âge, ce qu'il importe de préciser, ce sont les situations sociales des candidats qui fréquentent la FP. C'est un fait que les préalables requis pour entrer en formation professionnelle sont les plus bas au Québec pour l'obtention « d'un métier ». Par conséquent, les centres de formation professionnelle abritent plusieurs candidats qui ont des difficultés d'apprentissages ou de comportement. Il n'est pas rare de côtoyer des personnes jeunes et adultes en insertion sociale, ayant des démêlés avec la justice (certains peuvent fréquenter le centre la semaine et retourner en prison la fin de semaine,



avoir des couvre-feux d'agents judiciaires, etc.) ou encore des individus diagnostiqués TDAH, dyslexiques, dysphasiques, etc. Comme la formation est ouverte à tous, relativement courte et économique, en plus d'être diversifiée, la FP voit également passer des mères de famille désireuses de reprendre le marché du travail, des personnes ayant subi des blessures au travail en réorientation professionnelle, des retraités de différents milieux professionnels qui souhaitent se développer dans un « hobby » qui les a toujours attirés... ou même des personnes qui veulent juste changer de rythme de vie, tel l'ingénieur qui quitte son travail pour aller réaliser un DEP en ébénisterie, parce qu'il répond à l'appel du changement.

La FP c'est tout ça. La formation professionnelle, c'est le théâtre d'une foule d'acteurs de tous les milieux, de tous les vécus, porteurs d'une immense diversité de valeurs. Et autant de tempéraments que cet enseignant, initialement non préparé, devra combiner au sien, d'individus qu'il devra « éduquer, socialiser et instruire », qu'il les apprécie ou non, tel qu'il lui est exigé (ce qu'il ignore au départ la plupart du temps d'ailleurs) par l'ultime entité hiérarchique de son système, le MEES. Ceci témoigne de toute la complexité de la tâche qui lui incombe. Gérer une classe en FP, c'est former au métier, mais avant tout motiver. Encore faut-il que l'enseignant lui-même soit motivé. Mais quels sont les moyens qu'il se donne pour y arriver, à travers cet univers aux multiples facettes?

#### **1.1.2.5 Un environnement physique de travail hors du commun**

Généralement, l'enseignant en formation professionnelle peut compter sur une salle de classe conventionnelle où il peut dispenser les parties théoriques de son enseignement. Elle peut ressembler à n'importe quelle autre classe, être équipée d'un ordinateur, un canon, même un TBI. Au lieu des lettres de l'alphabet ou des tableaux des saisons comme au primaire, on y verra peut-être des marottes en *Coiffure* ou des animaux empaillés en *Protection et exploitation des territoires fauniques* par exemple. Toutefois, ce n'est pas là

que le prof de FP passera le plus clair de son temps, mais bien dans un lieu qui ressemble davantage à ce que le futur travailleur qu'est l'élève connaîtra comme environnement de travail : atelier, laboratoire, chantier, nature...

En effet, l'enseignant de fonderie travaillera dans ce qui ressemble à une usine : sombre, bruyante, chaude, avec ses cuves de métal en fusion. Il sera vêtu d'équipement de protection de la tête aux pieds, hiver comme été. L'enseignante responsable des cours de survie en forêt, elle, quittera pour 10 jours en janvier avec toute sa classe, avec des températures pouvant aisément atteindre les -30 degrés Celsius. La saison précédente, son collègue enseignait la chasse au chevreuil à ce même groupe sur l'île d'Anticosti où ils sont allés séjourner 3 semaines (avec des armes à feu). D'autres spécialités peuvent sembler plus « confortables », comme Assistance technique en pharmacie par exemple. Cependant, eux ont à gérer la manipulation de médicaments, comme des narcotiques (rappelons-nous qu'il y a là des élèves de tous les milieux ainsi que des mineurs) lesquels doivent toujours être sous la surveillance d'un pharmacien. Ils doivent également veiller à faire nettoyer très fréquemment la tuyauterie des hottes pour les manipulations stériles... C'est donc dire qu'il existe autant d'environnement physique de travail que de spécialités enseignées en formation professionnelle. L'enseignant utilise occasionnellement une classe « conventionnelle » pour de la matière ou des examens, mais il sait que ce n'est pas là que ses élèves sont le plus heureux. Il travaille beaucoup plus au laboratoire, à l'atelier, dans un environnement où son métier se pratique. Cet environnement, il est appelé à s'y soumettre (sécurité, particularités) autant qu'à le gérer. En effet, la responsabilité des commandes de matériaux (ex. tuyauterie en plomberie) ou de produits (ex. colorants, produits à permanentes en coiffure) divers reposent généralement sur ses épaules. Il devra également veiller à signaler les besoins d'entretien des équipements qu'il utilise (ex. l'interrupteur de la dégauchisseuse ne fonctionne plus) et parfois, effectuer lui-même les réparations ou l'entretien, selon que son centre dispose d'un magasinier ou

d'un technicien FP. Il doit même, parfois, prévoir l'imprévisible. Prenons l'exemple d'un dépoussiéreur qui ne fonctionne plus dans un atelier où l'on travaille le bois. Le réparateur prévoit 3 semaines pour pouvoir rétablir la situation. Ceci aura un impact direct sur la planification de l'enseignant puisqu'un atelier devient inutilisable sans son dépoussiéreur. Il devient alors responsable de revoir les horaires, désorganiser ses élèves et les projets qu'ils mènent. Bref, la gestion de son environnement de travail particulier lui incombe et complexifie encore davantage sa tâche de pédagogue. Cet aspect du travail est très important à considérer parmi les caractéristiques du travail de l'enseignant en formation professionnelle puisqu'il le différencie considérablement de l'enseignant au général. En somme, bien des contraintes qui témoignent encore de la complexité de ce travail qui risquent de démotiver l'enseignant en FP, lequel, bien souvent, ne dispose que des acquis développés à même l'exercice de son métier. Tout ceci illustre une situation où la collaboration des collègues enseignants, conseillers pédagogiques, direction d'établissement, techniciens et autres acteurs du milieu se veut essentielle pour venir en renfort à la motivation de l'enseignant dénué de formation pédagogique et didactique et parfois forcé à jouer les superhéros. ...

#### **1.1.2.6 Ses relations professionnelles extérieures**

L'acteur principal avec qui l'enseignant au général entretient des échanges est sans doute le parent. Considérant le nombre d'élèves mineurs au secteur général, cela coule de source. Or, bien que les moins de 20 ans constituent 34% de la clientèle des CFP, les inscrits de 17 ans et moins ne constituent que 6% de la clientèle étudiante (MEES, 2015.) On en déduit donc que la très vaste majorité de la clientèle de FP est majeure, ce qui a pour effet que c'est avec l'élève lui-même que l'enseignant traite, ses parents n'étant plus légalement en charge de son dossier. Bien qu'il soit possible que l'enseignant en

formation professionnelle rencontre occasionnellement un père ou une mère, cela ne fait généralement pas parti de son quotidien.

### L'entreprise et les employeurs

Il a été mentionné précédemment que l'enseignant en formation professionnelle est originaire du marché du travail. Les élèves qu'il forme sont également destinés à ce marché de l'emploi. Ainsi, il doit conserver, entretenir et continuer de développer son réseau de contact avec les gens du milieu de travail de sa spécialité. Que ce soit pour les visites d'entreprises (souvent au cursus des DEP), pour les placements de stagiaires ou pour des références de main d'œuvre, les relations avec les employeurs du secteur sont très importantes. Elles auront des retombées directes pour l'élève. L'employeur qui apprécie un enseignant sera beaucoup plus enclin à faire faire des visites de son entreprise et partager de « petits secrets » professionnels. Il sera également plus ouvert à prendre des stagiaires. Il en viendra peut-être même à développer le réflexe de téléphoner au centre lorsqu'il a besoin d'embaucher, et ce, avant même d'afficher le poste au grand public. Pour l'élève, l'enseignant devient alors un fil conducteur qui lui offre un privilège considérable s'il sait saisir l'opportunité qui se présente à lui.

Parallèlement à ses activités d'enseignant en formation professionnelle, une même personne peut être appelée à dispenser de la formation via le service aux entreprises (SAE) de sa commission scolaire<sup>8</sup>. Cela peut servir à compléter une tâche, parfois même suffire à créer des tâches complètes ou être en excédent des activités régulières d'enseignement. Les personnes qui offrent ce type de formation élargissent leurs contacts

---

<sup>8</sup> Les commissions scolaires du Québec offrent des services de formation sur mesure en entreprises répondant généralement à des besoins très précis de celles-ci, concordant souvent avec des spécialités enseignées dans les CFP. Par exemple, une entreprise de construction navale pourrait requérir à ce service pour une formation précise portant sur le soudage (DEP Soudage-Montage) ou encore une chaîne de restaurant pourrait commander une formation sur la connaissance des vins (ASP Sommellerie).

avec les entreprises du milieu puisqu'elles sont alors appelées à y séjourner, et ce de quelques jours jusqu'à plusieurs mois. Pour plusieurs, il s'agit de contacts très fréquents avec l'extérieur.

#### Le centre local d'emploi CLE et ses agents

En outre, comme plusieurs élèves adultes ont recours aux services d'un centre local d'emploi (CLE), il n'est pas rare que l'enseignant doivent entrer en contact avec les agents responsables des élèves, que ce soit pour confirmer des informations, effectuer des suivis ou encore signaler les absences récurrentes de l'un d'eux.

#### La clientèle

Finalement, certaines spécialités exigeront des contacts fréquents avec la clientèle. À titre d'exemple, certains centres disposent de cliniques où les futures coiffeuses, esthéticiennes et assistantes dentaires effectuent des « pratiques » sur de véritables clients. Idem pour les mécaniciens de petite, moyenne ou grosse machinerie qui réparent les moteurs de Monsieur-Madame-tout-le-monde. Dans ces cas, l'enseignant en charge des élèves porte la responsabilité de ce qui se fait dans son atelier ou dans sa clinique. Il est certain que la personne à blâmer si la cliente perd ses cheveux à cause d'une coloration mal effectuée par une élève sera son enseignante responsable. La même chose pour le monsieur qui perd une roue de voiture en entrant chez lui après avoir fait installer ses pneus d'hiver au CFP d'à côté. Dans des situations de pratique professionnelles semblables, le prof de FP hérite d'un lourd fardeau, celui de superviser tout ce qui se fait dans son cours : une tâche pas toujours évidente lorsqu'on a 22 élèves en même temps à surveiller! De plus, il représente en quelque sorte « l'organisation » aux yeux de cette même clientèle, ce qui lui ajoute une exigence bien précise, celle de la courtoisie et du service!

Bien sûr, comme la formation professionnelle présente une vaste complexité, l'enseignant qui y évolue peut être appelé à établir des contacts avec plusieurs acteurs différents. Il s'agit là de cas classiques afin d'exposer sommairement avec quel type de protagonistes il est susceptible d'entretenir des échanges au quotidien. L'exercice démontre également à quel point sa réalité de travail est unique et complexe.

### **1.1.3 Des origines académiques et professionnelles différentes, une situation de travail unique : Comment tout cela se vit au quotidien?**

Nous connaissons maintenant mieux le prof de FP. Nous savons dans quel système il se situe, quel chemin académique et professionnel particulier il a parcouru pour arriver à cette profession, qui est son patron, ses élèves, ses collègues, les acteurs avec qui il est appelé à entrer en contact dans le cadre de son travail et dans quel environnement physique il œuvre. L'annexe 6 propose une interprétation visuelle de sa situation dans ce contexte.

L'exposé de sa situation et de ses tâches révèle la complexité de son travail d'enseignant. Initialement embauché pour transmettre ses connaissances d'un métier donné, il est appelé à exercer des tâches tantôt comme gestionnaire d'atelier, tantôt comme représentant devant la clientèle, d'autres fois comme technicien de machinerie, et c'est sans compter toutes les qualités humaines requises pour entretenir des relations positives avec les élèves au quotidien. Ses journées sont bien remplies et ses activités vont dans toutes les directions. Tout ceci situe l'enseignant par rapport à son environnement et aux protagonistes qui évoluent avec lui.

Toutefois, intérieurement, comment vit-il tout cela? Est-il heureux dans son travail? Lui qui a quitté un milieu qu'il connaissait assurément bien pour plonger dans cet univers

scolaire qui lui était étranger, regrette-t-il sa décision ou, au contraire, rencontre-t-il une forme d'accomplissement de soi nouvelle et révélatrice?

Lorsqu'on évolue dans un CFP, au fil des années, on entend un lot de discours qui peuvent mener à nous interroger sur l'état intérieur de ces enseignants. Les exemples suivants qui proposent des situations fictives traitant de la relation aux élèves, se collent très bien aux paradoxes des réalités rencontrées.<sup>9</sup>

- ❖ En parlant de Josée qui sera gradué en secrétariat dans 6 semaines, Manon, sa prof, a les yeux qui brillent de fierté. Elle sait que pour s'inscrire en FP, elle a d'abord dû se sortir d'une vie conjugale dévalorisante où elle subissait de la violence. Elle se souvient le peu d'estime que Josée avait d'elle-même au début de son cours et l'évolution qu'elle connaît la remplit de bonheur. Josée est très douée!
- ❖ Francis n'en peut plus de son groupe de débosselage. À partir du mercredi, il n'y a plus rien à faire avec eux. Ils rentrent saoul, ne font que blaguer, faire des conneries. La direction en a jeté un dehors parce qu'il a été pris en possession de drogue. Ça ne semble pas faire peur aux autres. La matière ne les intéresse pas. Ils barbouillent sur les bureaux, brisent les outils et se sauvent avant la fin des classes. Francis n'arrive pas à asseoir son autorité.

Dans ces deux cas, on retrouve d'une part une enseignante qui trouve sa motivation au travail auprès de ses élèves. Les progrès qu'elle perçoit, leurs efforts, sans doute le contact avec eux l'animent. En contrepartie, l'enseignant de débosselage laisse croire

---

<sup>9</sup> Les situations présentées font partie du quotidien d'un enseignant en formation professionnelle. Puisées à même mes expériences personnelles de travail, les prénoms et spécialités ont été modifiés afin de respecter l'anonymat des personnes.

qu'enseigner, ce serait préférable sans les élèves. Malheureusement, il n'est pas le seul à penser ainsi! Les cultures des métiers et des groupes peuvent différer énormément en formation professionnelle. Ici, les élèves représentent donc une source de motivation au travail pour l'un, et une source de démotivation pour l'autre. De pareils exemples pourraient être proposés en ce qui concerne les relations de chacun avec leur direction d'établissement. Selon les différents types de leadership assumés par cette dernière, un prof peut trouver réconfort et stimulation chez sa direction tandis que l'autre ne vivra que frustrations et colère. On retrouvera les mêmes paradoxes si on examine les relations avec les collègues. Si pour certains, ceux-ci représentent un appui solide, voire une source d'inspiration, chez d'autres, évoquer ce statut rime avec intimidation et hypocrisie. Quant à l'environnement physique de travail, il peut représenter chez certains le bonheur de se retrouver dans son univers, « dans ses pantoufles ». Pour d'autres, cela fait référence à *poussière, bruit, linge sale, bottes à cap*, autant de raisons qui les ont menés à quitter leur métier initial. Pour certains encore, c'est l'idée de devoir retourner à l'université qui les rebute, alors que d'autres y vont sur une base tout à fait volontaire et y perçoivent une opportunité de s'enrichir intellectuellement.

Une foule de facteurs sont susceptibles d'influencer la motivation du personnel enseignant en formation professionnelle. On peut entendre plusieurs discours contradictoires quant à la situation des profs de FP. Mais quel est le portrait réel de la situation? Comment se porte leur motivation au travail? Qu'est-ce qui leur fait amorcer leur semaine avec le sourire? Qu'est-ce qui nuit à leur sommeil, les rongent de stress? Dans leur profession si complexe, on peut imaginer une panoplie de réponses. Or cette étude veut mettre de côté les situations fictives et placer la loupe sur l'état de la motivation au travail des enseignants en formation professionnelle, étant donné son importance pour la réussite des élèves et, ultimement, pour la société en général, future bénéficiaire des services de ces travailleurs en devenir. Il n'existe actuellement pas d'étude portant directement sur la motivation du



personnel enseignant en formation professionnelle. Toutefois la section suivante propose un bilan de thèmes fréquemment traités par des chercheurs du Québec et d'ailleurs à propos des enseignants, ayant des liens avec la motivation au travail. Bien-être au travail, solitude professionnelle et identité figurent parmi les points d'intérêts de ces chercheurs et bien qu'il ne soit pas là question de la FP, il demeure nécessaire d'effectuer ce recul général afin de nous renseigner sur l'état de la question de la motivation des enseignants.

## **1.2 ÉTAT DE LA QUESTION**

Sima, Desrumaux et Boudrias (2013) stipulent « *qu'il est essentiel pour un enseignant de se sentir motivé au travail pour un meilleur épanouissement de soi dans le but de prévenir son bien-être à long terme.* » (p.84) Dans leur étude, ces auteurs ont retenu 6 facteurs représentant le bonheur au travail, soit le bonheur; la sociabilité; l'estime de soi; le contrôle de soi et des événements; l'engagement social et l'équilibre mental (Massé et al., 1998, dans Sima, Desrumaux et Boudrias, 2013). De leur côté, Launis et Koly (2004) font état de facteurs psychosociaux qui détériorent le bien-être au travail des enseignants. Il s'agit de l'environnement de travail, les relations entre collègues, les relations envers les élèves, l'attitude envers le travail, les capacités individuelles des enseignants, leur personnalité, ainsi que leur état de santé. Demerouti, Bakker, Nachreiner et Schaufeli (2001) ont, quant à eux, étudié l'influence des conditions de travail sur le bien-être au travail. Il en est ressorti que la justice organisationnelle, les ressources disponibles et les exigences au travail influencent le quotidien des employés. Il est vraisemblable que ces éléments influencent également leur motivation.

### **1.2.1 Abandon de la profession**

En parcourant plusieurs travaux effectués dans les dernières années au sujet des enseignants d'ici comme d'ailleurs, on constate que plusieurs éléments sont susceptibles

de miner leur motivation. L'indicateur le plus éloquent de ce manque de motivation est sans doute le taux d'abandon de la profession par les nouveaux enseignants. Au Québec, Mukamurera (2006, dans Tardif 2013) avance que ce sont 43% des personnes entrées en fonction après 1999 qui envisagent de quitter la profession. Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008) font état qu'ailleurs en Amérique du Nord, le taux d'abandon se situe entre 30% et 50% au cours des 5 premières années d'enseignement. En Belgique, ce sont 43% des enseignants qui abandonnent dans les 10 premières années de pratique (Vanderberghe 2000, dans Lison, de Ketele 2014). Si l'on se transporte jusqu'en Inde, Thomas (2010), sans y aller d'un pourcentage précis, dit que « (...) many teachers choose to leave the profession and pursue other occupations and careers (p.108). » Plus récemment encore, Zirkle (2019) fait plus précisément mention d'un taux d'attrition annuel de 8% des enseignants de la formation professionnelle aux États-Unis. Force est de constater que, si ce phénomène d'abandon de la profession est si important, c'est que l'enseignement ne comble pas les besoins de ceux qui le pratiquent jour après jour, et qu'ainsi plusieurs voient leur motivation s'amenuiser à un point tel qu'ils en viennent à préférer quitter leur travail. En ce qui concerne la formation professionnelle à proprement parler, Loignon (2006) s'est penchée sur les facteurs d'attrition hâtive de ce secteur. Son mémoire propose des récits phénoménologiques de personnes ayant décidé de quitter l'enseignement en FP dans les premières années, les premiers mois, voire les premiers jours de travail dans le milieu. Au terme de sa recherche, les facteurs ressortis ont été la précarité synonyme d'insécurité; l'investissement exigé en regard de la tâche; l'attitude de l'entourage professionnel; l'attitude des élèves; la qualité de vie; la mobilité de la famille; le sentiment d'efficacité en enseignement; le stress lié à l'enseignement; la rigidité des conventions collectives au détriment de la compétence et les conditions de travail dans le métier. Il importe de noter que les personnes interrogées dans le cadre de ce travail étaient alors soumises aux anciennes règles du MELS concernant les autorisations

d'enseigner, soit compléter un certificat de 30 crédits en pédagogie au lieu du BEP de 120 crédits qui prévaut actuellement (MELS, 2011). Quoiqu'il en soit, cette étude révèle des difficultés rencontrées par les enseignants de ce secteur et témoigne d'une problématique réelle chez le corps enseignant, aussi bien au général qu'en FP.

## **1.2.2 Problématiques récurrentes**

### **1.2.2.1 La solitude professionnelle**

Un des phénomènes qui revient fréquemment dans la littérature portant sur la profession enseignante est celui de la solitude professionnelle ou de l'isolement professionnel. Thibodeau, Dussault, Frenette et Royer (2011) font d'ailleurs état, dans un article, de plusieurs travaux effectués sur le sujet en Amérique du Nord. La solitude (ou isolement) professionnelle se rapporte au manque de collégialité et au peu d'interactions avec leurs collègues. Leclerc, Boudrias et Savoie (2014), dans leur étude longitudinale effectuée auprès de 153 enseignants du primaire et du secondaire au Québec, tant en région qu'en centre urbain, mentionnent que « *La détresse par rapport à la sphère sociale conduirait ainsi les enseignants dans une position d'isolement, où moins d'aide de soutien leur est attribuée* (p. 364) ». Ici, la facette sociale de la détresse à laquelle font référence les auteurs est « l'irritabilité-agression ». Les auteurs mentionnent que « *le fait d'être en bons termes avec ses collègues peut en effet constituer un moteur de performance. De la même façon, l'impact de conflits interpersonnels ou d'une mauvaise affiliation au travail peut constituer un risque important pour celle-ci* (p.364). » Dans une récente étude s'intéressant aux enseignants de la formation professionnelle en Suisse, Sappa, Boldrini et Barabasch (2019) associent précisément la solitude professionnelle au « *lack of a shared pedagogical culture in the teachers' team* (p.1671) ». On peut donc considérer ce phénomène comme réel, répandu et éventuellement générateur de problèmes associés à la performance de l'enseignant. Finalement, les auteurs ajoutent que « *Soutenir une*

*bonne adéquation entre collègues et veiller à ce que les gens se sentent bien dans leurs rapports aux autres seraient donc des pistes à privilégier pour optimiser la performance ultérieure, à tout le moins chez des enseignants du primaire et du secondaire (p.364).*

### **1.2.2.2 Le manque de reconnaissance sociale**

Un autre élément qui ressort souvent dans les écrits traitant de la situation des enseignants est celui du manque de reconnaissance sociale de leur métier. En Inde, Thomas (2010), évoque, parmi les facteurs contribuant à l'insatisfaction professionnelle des enseignants, le manque de reconnaissance lié au métier. En Belgique, Lison et De Ketele (2007), avancent « que 46% des enseignants francophones s'estiment peu ou pas du tout reconnus par la société (p.200). » Au Québec, dans une étude menée auprès de 467 enseignants par Mukamurera et Balleux (2014), on rapporte que 71% des répondants considèrent « que leur profession est ingrate et souffre d'un manque de valorisation (p.63). » De leur côté, Sima, Desrumaux et Boudrias (2013) écrivent que « *une meilleure reconnaissance du travail de l'enseignant dans la société pourrait aussi participer à maintenir le bien-être psychologique dans le contexte professionnel et extra-professionnel (p.84)* ». En ce qui concerne la formation professionnelle, des participants à l'étude de Loignon (2006) en ont également fait mention, comme en témoigne cet extrait du récit de Félix : « (...) *ce n'est pas très reconnu, l'opinion publique pense qu'à 3h tu t'en vas chez vous puis tu n'as plus rien à faire, c'est ce qu'il croit. Moi, j'avais des chums qui m'ont laissé parce qu'eux autre n'en revenaient pas que je trouve ça dur (p.93).* » D'ailleurs, au terme d'un article publié par Balleux, Castellan et Bahuc (2010), les auteurs suggèrent que « *dans le cas précis de l'enseignement professionnel, la question de la représentation du statut social de l'enseignant mériterait d'être explorée plus finement. (p.60)* » Récemment, dans un chapitre de Zirkle (2019) portant sur la formation des enseignants en formation professionnelle aux États-Unis, l'auteur fait également état d'un problème de

reconnaissance sociale de l'enseignant en FP dans son pays, qu'il associe aux irrégularités d'un état à un autre dans la formation initiale. À la lumière de ces recherches, il apparaît donc que le manque de reconnaissance sociale soit également un facteur à considérer qui mériterait d'être étudié davantage.

### **1.2.2.3 La relation à la direction d'établissement**

De récentes études mettent en lumière un autre élément qui semble problématique chez les enseignants. Il s'agit de la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leur direction d'établissement. En 2014, dans leur article traitant du moral professionnel des enseignants, Lison et de Ketele en font état. C'est aussi le cas pour Mukamurera et Balleux (2013), qui rapportent que « *l'absence de soutien de la part des directions d'école est la frustration la plus fréquemment invoquée (p.63)* » par les participants à leur étude. Les auteurs ajoutent que les enseignants se sentent laissés à eux-mêmes et qu'ils ressentent un manque de considération et d'appréciation. Certains ont dénoncé des abus de pouvoir et les nouveaux se sont plaints de manquer d'encadrement à leur arrivée dans le métier. Thibodeau et al. (2011) effectuent quant à eux une relation directe entre la solitude professionnelle des enseignants et le leadership du directeur d'école, la première pouvant être tributaire du second. En ce qui concerne le cas particulier des enseignants de formation professionnelle, Sappa et al. (2019) en Suisse, établissent eux aussi un lien entre le bien-être des enseignants et le support offert par la direction : « *Specifically, teachers reported feelings of frustration, anger, and high dissatisfaction when the school principal was perceived as unsupportive, unable to value his/her employees, and incoherent in school management (p.1672)* ». Il apparaît donc que ce facteur puisse lui aussi être susceptible de miner la motivation du personnel enseignant, de par l'importance qu'ils accordent à cette relation qui se veut souvent insatisfaisante pour eux.

#### 1.2.2.4 Identité professionnelle

La notion d'identité professionnelle a aussi retenu l'attention de différents chercheurs. En 1999, Tardif et Lessard ont décrit l'enseignant comme « *une sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages* (p.131) ». En ce qui concerne les enseignants de la formation professionnelle, Balleux (2006a) écrit : « *Une identité et une appartenance composites, liées au lieu de travail comme travailleurs, au lieu d'enseignement comme enseignants et au lieu de formation comme étudiants, induisent des logiques souvent divergentes qui ne favorisent pas une intégration harmonieuse* (p.44). » De son côté, Gaudreault (2011) a compartimenté le processus identitaire des enseignants de FP en 3 étapes distinctes, soit 1) Embauche : identité liée au métier; 2) Cinq premières années : identité en évolution ; 3) Identité enseignante en FP : Symbiose en pédagogie et pratique. En comparant cette évolution identitaire à celle, bien différente, des enseignants au général, Gaudreault (2011) précise que les enseignants en formation professionnelle ont besoin de cette complémentarité d'identité. N'étant initialement pas préparés pour l'enseignement, c'est d'abord sur la confiance développée à partir du métier d'origine (Deschenaux et Roussel, 2008) qu'ils arriveront à établir leur crédibilité dans leurs nouvelles fonctions. Ce n'est qu'ensuite, grâce à leur formation universitaire, qu'ils acquerront des notions pédagogiques favorisant l'émancipation de leur identité d'enseignants, sans pour autant renier totalement celle du métier d'origine. Toutefois, en période d'insertion professionnelle, comme en fait mention Balleux (2006), la précarité est telle que les nouveaux enseignants doivent fréquemment conserver un lien d'emploi avec leur métier initial, ceci ayant pour effet d'allonger davantage le processus de transition identitaire. S'ajoutent à cela les réticences face à l'obligation de réaliser le baccalauréat de 120 crédits. En effet, bien que la majorité des enseignants en FP reconnaissent la nécessité de suivre des cours pour les outiller en matière de pédagogie, ils ne sont pas pour autant convaincus de l'utilité d'une formation

aussi longue que celle désormais imposée par le MEES (Deschenaux et Roussel, 2010). Parce qu'il doit nécessairement posséder un métier initial, l'enseignant en formation professionnelle se voit soumis à un processus de transformation identitaire qui sera forcément combiné aux difficultés qu'impose la précarité de son nouveau milieu de travail. Et quel impact tout cela aura-t-il sur sa motivation à court, moyen et long terme?

### **1.2.3 Une perspective différente**

En 2011, Lévesque s'est intéressée « *aux indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants [du régulier] à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement* » et elle est arrivée à conclure qu'ils sont animés surtout par une motivation intrinsèque. Elle rapporte qu'« *ils aiment les jeunes, ils ont la passion pour l'enseignement ainsi que le désir de transmettre leurs connaissances, d'actualiser leur potentiel, de partager leurs valeurs et de nouer des relations interpersonnelles significatives* (p.159) ». Ses résultats s'apparentent à ceux de Mukamurera et Balleux (2013). Hamelin (2014) a quant à lui recueilli des données dans le milieu de la formation professionnelle. Il est ressorti de son étude que les motifs à s'engager dans l'enseignement en FP sont de transmettre la passion du métier; le défi personnel; le rêve de devenir enseignant; obtenir de meilleures conditions de travail et aider les élèves à sortir de la pauvreté (p.92-93). Ceci concorde avec les résultats d'une étude menée par le ministère de l'Éducation du Québec en 1994 auprès des enseignants de la FP, qui révélait que la principale motivation à s'orienter vers l'enseignement en formation professionnelle était le désir de contribuer à perpétuer le métier.

Dans sa recherche orientée vers les indicateurs qui influencent positivement la motivation des enseignants, Lévesque, qui a suivi de près 5 enseignants du secondaire, écrit ceci :

*« Les enseignants motivés sont heureux au travail, ils aiment s'investir, ils n'hésitent pas à donner généreusement de leur temps, ils participent activement aux différents projets scolaires et ils sont présents et engagés dans la vie de leur école. Les enseignants motivés exercent leur travail de prime abord pour des motivations intrinsèques, reliées à l'intérieur d'eux-mêmes, et ceci les amène à s'engager davantage dans l'enseignement et à demeurer dans la profession. Les motivations extrinsèques, reliées à l'extérieur d'eux, comme le fait d'avoir une permanence et une sécurité d'emploi stimulent la motivation et l'engagement des enseignants débutants et du même coup, cela a une incidence positive sur leur persistance dans la profession. » (p.160)*

D'ailleurs, Heller, Clay et Perkins (1992) mentionnent que « satisfied teachers were more productive, motivated their students more, and increased student achievements ». Ainsi, le fait qu'un enseignant soit motivé ou non semble avoir un impact direct sur les élèves. L'enseignant intrinsèquement motivé sera plus proactif et plus engagé, il ira au-delà de ce qui est officiellement exigé de lui (Motowidlo et al., 1997, Motowidlo, 2003 dans Leclerc et al., 2013). Battistelli, Galletta, Portoghese, Pohl et Odoardi (2013) associent quant à eux la motivation intrinsèque à l'adoption de comportement de citoyenneté organisationnelle. Ces auteurs avancent que les organisations qui répondent aux besoins de leurs employés augmentent par le fait même leur motivation autonome, laquelle fait référence aux formes de motivation identifiées et intrinsèques (Deci et Ryan, 1985, 2002). Celles-ci génèrent des retombées telles la performance, la satisfaction, les comportements de citoyenneté organisationnelle et le bien-être au travail.

### **1.3 RÉCAPITULATIF**

En somme, plusieurs éléments traitant des dimensions personnelles de l'enseignant ont été couverts par les chercheurs jusqu'à présent. Ces études alimentent la question de la motivation au travail chez ces derniers. Celle-ci est importante puisqu'elle a un impact sur la santé psychologique et le bien-être des enseignants, leur rétention dans la profession, la qualité de leur enseignement, etc. Un des indicateurs les plus révélateurs comme quoi la motivation au travail chez les enseignants ne se porte pas très bien est le taux



d'abandon élevé de la profession, au Québec comme ailleurs. Parmi les facteurs pouvant potentiellement expliquer ce phénomène, certains reviennent plus souvent dans la littérature : la solitude professionnelle; le manque de reconnaissance sociale; des relations difficiles avec les directions d'école et l'identité professionnelle en souffrance. La plupart de ces études se rapportent aux enseignants du secteur général. Toutefois, les quelques études s'étant intéressées au cas des enseignants en formation professionnelle démontrent à quel point leur situation est différente et renferme des particularités qui leurs sont propres. À titre d'exemple, leur parcours, si unique, leur impose deux identités et un processus de transition identitaire qui les différencie des enseignants du général.

#### **1.4 QUESTION ET OBJECTIFS**

Considérant l'importance de la motivation d'un enseignant en ce qui a trait à son impact sur son enseignement et le climat organisationnel, son rapport aux élèves, etc., et le peu de recherches en FP sur le sujet, tout en gardant à l'esprit que la formation professionnelle prépare les travailleurs de demain, il nous apparaît judicieux de documenter et de connaître l'état de la situation particulière de ces enseignants en ce qui a trait à leur motivation à enseigner. Dans cette perspective, la question que nous voulons explorer est la suivante :

Quel est l'état actuel de la motivation du personnel enseignant en formation professionnelle? Plus spécifiquement, quels sont les déterminants de la motivation de ces enseignants de la formation professionnelle?