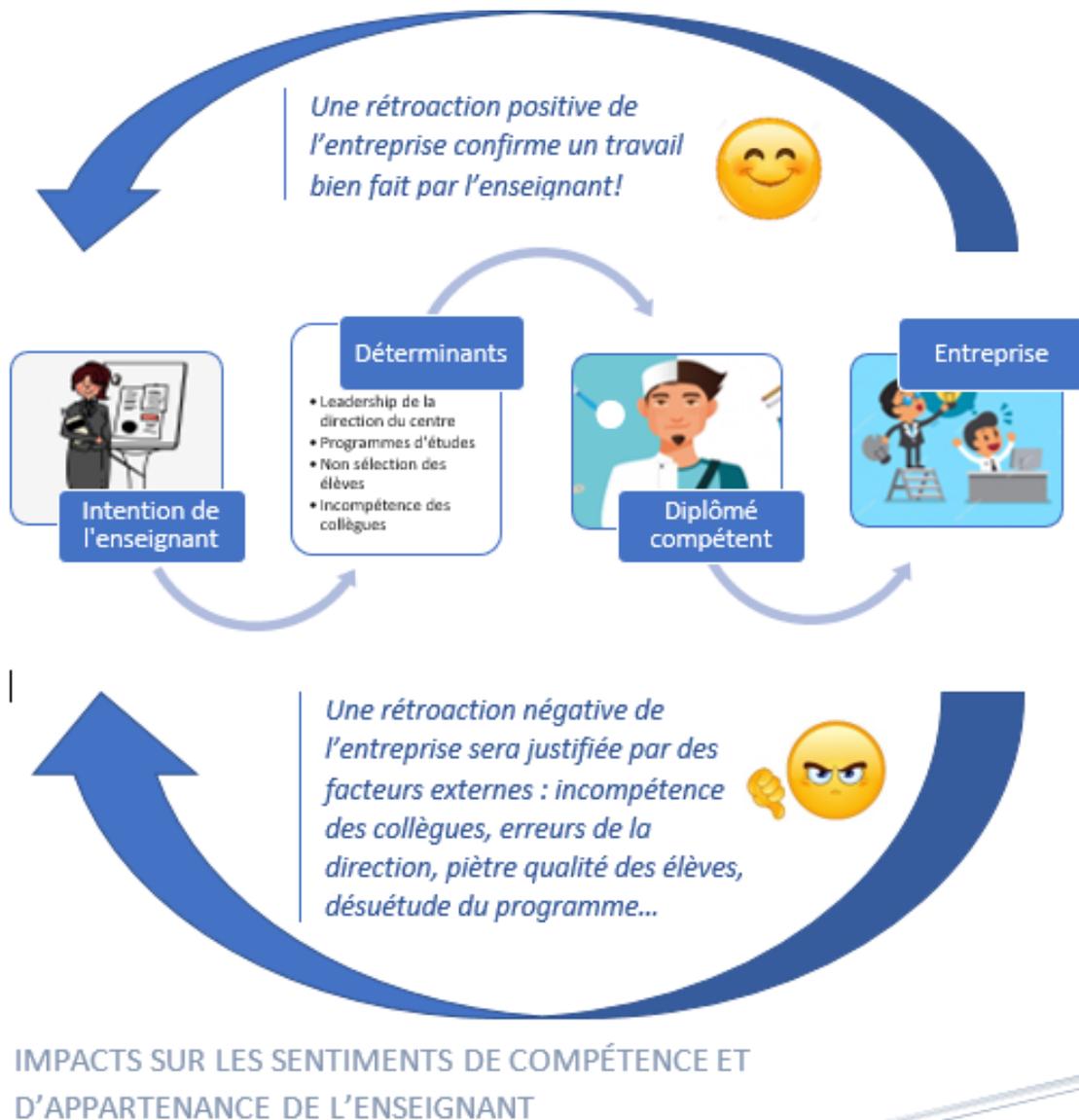


## CHAPITRE 5 DISCUSSION

### **5.1 Interprétation : une analyse amalgamée des déterminants émergents**

Au cours de l'analyse précédente, chacun des éléments explicités dans le cadre théorique ont été repris et utilisés comme des filtres par lesquels ont été traitées les données recueillies. Pour chacun, des unités de sens ont été extraites, permettant de comprendre où se situent les participants au regard de ces différentes éléments. Ensuite, des déterminants émergents, particuliers à la réalité des enseignants au secteur professionnel, associés pour la plupart à des facteurs décrits dans le cadre de la problématique, sont définis et justifiés par d'autres extraits de témoignages. À présent, nous nous permettons une interprétation qui croise les éléments du cadre théoriques tels qu'ils sont apparus dans le cadre de la recherche, aux déterminants émergents. La figure suivante propose un visuel de cette interprétation.

**Figure 5.1 : Interprétation des déterminants émergents de la motivation des enseignants de la formation professionnelle.**



Selon cette interprétation, on part de l'idée que l'intention de l'enseignant est de fournir aux employeurs des diplômés compétents qui seront en mesure d'effectuer une pratique autonome du métier qui leur a été enseigné. L'élève est perçu ici comme le produit du

travail de l'enseignant. Toutefois, des déterminants viennent interférer dans ce processus, avec plus ou moins d'impact selon le cas. Le moyen dont dispose l'enseignant afin de savoir si l'élève est un « produit réussi » réside dans la rétroaction de l'entreprise.

Dans le cas d'un retour positif de l'employeur à propos du nouveau diplômé, l'enseignant se sent motivé puisque son sentiment de compétence est nourri. Cette rétroaction cultive également son sentiment d'appartenance à son département, à son centre. Rattaché au locus de causalité perçu comme interne (Deci et Ryan, 1985, 2002), l'enseignant cultive sa fierté à enseigner, sa motivation.

À l'inverse, lorsque l'enseignant entend des commentaires négatifs venant de l'entreprise à propos d'un élève, il entend que le « produit fini » (l'élève) est insatisfaisant, voire que son travail a été mal fait. On emploiera alors des mots aussi forts que « gêne » et « honte » pour qualifier les sentiments qui sont suscités chez l'enseignant. Lorsqu'il en est là, ce dernier cherche généralement à s'expliquer la situation par des facteurs externes à lui : c'est certainement un collègue incompetent qui lui a enseigné, lui-même embauché par une direction mal éclairée, cette même direction qui veut faire de l'argent, alors elle entre n'importe quel élève en formation, ce qui a pour impact une diminution de la qualité de la clientèle étudiante, qui manque soit d'intérêt pour le cours, soit de capacités cognitives pour devenir compétente, avec de surcroît, des programmes d'études désuets imposés par le ministère comme principal outil de référence. S'en suivra un impact négatif sur le sentiment d'appartenance de l'enseignant envers son centre et son département.

Au terme de cette analyse, il apparaît que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) s'avère particulièrement utile pour investiguer l'objet de cette recherche. En effet, en procédant dans un premier temps à l'analyse de la situation de chacun des candidats sur le continuum de la motivation et en effectuant dans un deuxième temps cette même analyse à propos du locus de causalité, les résultats se sont avérés

tout à fait cohérents, comme des morceaux de casse-têtes conçus pour s'emboîter. Le cas le plus éloquent est probablement celui de P2, en l'occurrence le plus démotivé de tous, qui, après les deux analyses, s'est avéré à la limite de l'amotivation, avec un locus de causalité perçu comme externe.

On observera que parmi les 3 sentiments essentiels à nourrir la motivation au travail tel que décrit par Deci et Ryan (1985,2002), le sentiment d'autonomie, que les répondants ont essentiellement décrit comme la liberté de recourir aux moyens pédagogiques qui leur plaisent et avoir le pouvoir de les appliquer, semble très important. En effet, outre le fait que l'enseignant doive se soumettre aux exigences ministérielles pour être autorisé à enseigner (MELS, 2012), ce que la plupart des participants perçoit comme un frein à sa liberté de pratique plutôt qu'une opportunité à faire croître ses compétences en pédagogie, le sentiment d'autonomie semble bien protégé, indemne. Précisons que les conventions collectives protègent largement l'enseignant, lui laissant entière autonomie de pratique à l'intérieur de sa classe.

## **5.2 Conséquences des résultats**

Il a été mentionné précédemment que le monde de la formation professionnelle et ses enseignants ont été secoués par les changements survenus dans le cadre de la professionnalisation des enseignants de 2003 (MELS, 2001). La modification de l'exigence concernant le certificat en enseignement en formation professionnelle pour l'imposition du baccalauréat de 120 crédits a généré une onde de choc qui retentit encore concrètement aujourd'hui et offre un portrait bancal de cet univers de travail, où les uns et les autres n'ont pas été soumis aux mêmes exigences en fonction du moment où ils ont commencé à enseigner. Parallèlement, on aspire, comme système, à faire de ces

gens de métier, des professionnels de la pédagogie mieux outillés, plus complets, capables d'une pratique réflexive (Gaudreault, 2011.) Or cette transformation n'est pas complétée et lorsque l'on ajoute à cela tous les bouleversements au sein de l'identité enseignante elle-même (Mukamurera, Balleux, 2013), on se retrouve dans un univers imprécis, en quête, indéfini. Dans cette optique, nous croyons que tout ce qui peut faire en sorte que l'enseignant puisse avoir un regard sur lui-même, savoir qu'on s'y intéresse, se comprendre un peu mieux, est un apport à la définition de son identité, si mouvante qu'elle puisse être actuellement. Hamelin (2014) conclut son mémoire en invitant à créer un réseau de recherche pour la formation professionnelle, faisant état de la confusion au sein de cet univers, notamment en ce qui a trait à la mission de la FP. Cette recherche s'est intéressée davantage à l'enseignant, mais il s'agit là d'un pas de plus dans la compréhension de ce monde complexe, méconnu, auquel très peu de chercheurs s'attardent. Nous croyons qu'il s'agit là d'une pierre de plus à l'édifice des connaissances permettant une meilleure connaissance à la fois de l'enseignant et de la formation professionnelle. Toutefois ce monde est trop vaste, la recherche trop rare et nos prétentions trop modestes pour aspirer à ce que ce mémoire ait des retombées purement concrètes. Il s'agit plutôt d'un élément de savoir, une brique parmi d'autres, mais il en faut plusieurs pour construire un édifice. Cela dit, cette recherche peut, à tout le moins, instruire quelques enseignants de FP à propos de certains déterminants de leur motivation au travail, leur faire prendre conscience qu'ils ne sont pas les seuls touchés par des facteurs tel l'élève comme produit du travail de l'enseignant, la qualité des élèves, les relations à la direction ainsi que la désuétude des programmes d'études, et que leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont légitimes.

### **5.3 Limites de la recherche**

Une multitude de facteurs peut être considérée comme limitant cette recherche. Certes, l'engagement en temps d'un tel projet, l'équilibre de vie, ou la subjectivité du chercheur, tel que décrit précédemment, sont à considérer. On voudrait toujours aller plus loin, creuser davantage, affiner l'analyse, en ajouter encore, mais le temps est là et avec lui ses contraintes. Or au-delà de ça, plusieurs éléments sont susceptibles d'influencer les résultats de l'étude.

En ce qui concerne l'échantillonnage, il va sans dire que 6 entrevues sur une population d'enseignants de FP de plus de 10 000 personnes peut être perçu comme bien peu, or la richesse des témoignages recueillis nous laisse croire qu'il aurait été possible d'aller encore bien plus loin avec ces données.

Quant aux choix méthodologiques, nous estimons toujours que l'entrevue semi-dirigée ait été le meilleur des moyens, néanmoins, l'option de croiser ces données avec celles d'un focus group aurait sans doute étoffé encore davantage les résultats.

### **5.4 Sources de biais**

Il a été mentionné et justifié précédemment qu'une recherche qualitative/interprétative ne peut être totalement objective (Savoie-Zajc, 2011). Au cours de l'enquête, le chercheur doit demeurer sensible aux biais qui peuvent teinter les résultats de sa démarche. Outre les différents rôles tenus par la chercheuse elle-même dans cet univers de la formation professionnelle, étant susceptibles d'interférer dans l'interprétation des témoignages, d'autres sources ont été identifiées comme susceptibles de teinter les résultats. Poupard (1997) regroupe les biais sous trois catégories soit les biais liés au dispositif d'enquête,

les biais associés à la relation intervieweur-interviewé et à leur situation sociale respective ainsi que les biais rattachés au contexte de l'enquête (p.193).

Parmi ces trois catégories, nous en avons identifié 2 correspondants clairement aux biais liés au dispositif d'enquête que Poupart (1997) associe autant aux manières d'interroger, aux circonstances de l'entrevue ou aux techniques d'enregistrement par exemple.

- Un message transitant par les directions

Tel que décrit au chapitre 3, les invitations à participer à la recherche devaient transiter par les directions de centre. Il est possible que certaines personnes n'aient pas pris connaissance du message, soit parce qu'ils font un usage limité des courriels, ou encore parce qu'ils sont réfractaires aux demandes particulières du destinataire qui représente la partie patronale. Ceci pourrait donc limiter également l'échantillonnage retenu.

- L'effet de l'enregistrement : une censure malgré la confidentialité

Poupart (1997) et Savoie-Zajc (2011) suggèrent tous deux d'être prévoyant autant que discret concernant les détails liés à l'enregistrement. Effectuer des tests, s'assurer d'une source d'énergie fiable et d'un espace de stockage des données suffisant, minimiser l'impact de la présence de l'appareil pendant l'entrevue figurent parmi les quelques conseils qu'ils mettent de l'avant. Concrètement, bien que les candidats aient semblés à l'aise pendant leur témoignage, pour la majorité, il y a eu un changement de ton après la fin de l'enregistrement, une fois l'entrevue officiellement clôturée. Ils devenaient plus détendus et pour 3 d'entre eux, des confidences plus éloquentes, voire troublantes, se sont révélées, notamment au sujet de collègues ou de la direction. Ces parties de discussions n'ont pas été retenues dans le cadre de la recherche, or il aurait été très intéressant, même révélateur, de pouvoir en faire usage.

Le troisième biais identifié nous apparaît davantage appartenir à la catégorie liée au contexte de l'enquête, pour laquelle Poupart (1997) donne l'exemple que les « *perceptions des enjeux que représente pour [les participants] une recherche sont susceptibles d'affecter passablement ce qu'ils peuvent dire ou ne pas dire* (p.196) ».

- Des gens motivés plus susceptibles de se porter volontaire

Dans le contexte où les personnes étaient invitées à participer à l'étude sur une base volontaire, on peut imaginer que les candidats les plus démotivés par leur travail d'enseignant n'ont possiblement pas d'intérêt à participer à un tel exercice ou peuvent se sentir inconfortables de dévoiler les motifs de leur démotivation.

## CONCLUSION

Quel est l'état de la motivation des enseignants de la formation professionnelle et plus précisément, quels sont les déterminants qui ont de l'impact sur leur décision de poursuivre dans la profession? Si l'on sait que l'enseignant de FP fait ce choix de virage professionnel dans le but d'opter pour les conditions de travail de l'enseignement, qu'il juge comme plus intéressantes que celles que lui offrait son métier d'origine, on ne doute pas non plus qu'il soit intrinsèquement attiré par le désir de transmettre ses connaissances. Par rapport au continuum de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), on peut conclure que la majorité des enseignants est intrinsèquement motivée, particulièrement nourrit au niveau de son sentiment d'autonomie, qui se manifeste dans la liberté des choix pédagogiques et des projets pour lesquels elle souhaite opter. Les enseignants rencontrés entretiennent unanimement un fort sentiment de compétence au regard de leur métier d'origine, celui qu'ils ont le devoir d'enseigner, et s'ils se reconnaissent une faiblesse pour une compétence donnée, ils sont confiants envers la possibilité de l'acquérir. Quant à l'acte d'enseigner ce dit métier, il est nettement moins naturel de s'exprimer à ce sujet, de quoi se questionner sur l'étape de transition de leur identité professionnelle (Gaudreault, 2011), bien que certains de ces enseignants pratiquent depuis plusieurs années. Cela dit, œuvrer auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage les mènent à rencontrer les limites de leurs compétences de pédagogues, ce qui tend à miner leur motivation. En ce qui concerne leur sentiment d'appartenance, c'est bien à leur CFP, voire précisément à leur département, que les enseignants s'identifient fortement, et à rien d'autre.

Lorsqu'on le laisse parler librement, l'enseignant de FP décrit l'élève comme le produit de son enseignement. Il tirera la fierté de son travail à partir des rétroactions positives de la part d'entreprises qui accueillent les nouveaux diplômés. Gare, toutefois, aux retours

négatifs de ces mêmes entreprises, car elles ont un impact notable sur la motivation de ces enseignants! En effet, lorsque celles-ci s'avèrent insatisfaites des jeunes recrues, l'enseignant l'entend comme une critique susceptible d'impacter autant son sentiment de compétence (puisqu'on juge qu'il a mal fait son travail) que d'appartenance (puisque plus souvent qu'autrement, si l'élève n'est pas bon, c'est surtout dû au manque de compétence de ses collègues, voire à la direction incompétente qui l'a embauché, alors il n'est pas souhaitable d'être identifié à ces acteurs).

L'enseignant s'inquiète aussi de voir décliner ce qu'il qualifie de « qualité des élèves ». La baisse démographique généralisée, l'attrait pour les études post secondaire et la façon dont est financée la formation professionnelle sont autant de facteurs qui peuvent justifier la fragilité de la posture actuelle de la FP et fait en sorte qu'il n'y a à peu près plus de sélection de la clientèle étudiante. Les classes se retrouvent partiellement remplies d'élèves qui soit n'ont pas d'intérêt pour le métier, soit rencontrent des difficultés cognitives importantes, et ça, l'enseignant le ressent comme une pression quotidienne qui mine sa motivation en altérant une fois de plus son sentiment de compétence et d'appartenance. Il est également préoccupé par la désuétude des programmes d'études qui se veut son outil de référence. Comment transmettre une pratique actualisée d'un métier lorsque le ministère ne maintient pas le rythme de progression de l'entreprise dans l'instrumentation qu'il nous oblige à utiliser?

En somme, la motivation de l'enseignant de FP, qui évolue dans un environnement de travail très complexe, est déterminée par cette multitude de facteurs. Cela dit, tous les répondants à cette recherche sont unanimement animés par une volonté profonde, celle de préparer des gens de métier qui seront dignes du diplôme qui leur aura été reconnu, le DEP!