

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

3.1 Assises méthodologiques

« *Il n'y a pas de recherche scientifique s'il n'y a pas de trace de la recherche.* » (Van der Maren, 1996, p. 276). Voilà qui résume la nécessité de fournir les détails méthodologiques d'une étude.

Cette recherche, de type qualitatif, s'inscrit dans le paradigme interprétatif (Anadòn, 2011, Gohier, 2011, Paillé, Mucchielli 2016), puisqu'elle vise à mieux comprendre la situation de travail des enseignants de la formation professionnelle, et plus précisément leur motivation au travail. Menée de façon empirique auprès de ces enseignants, elle peut également être qualifiée d'exploratoire, en ce sens où la réalité de ces acteurs est investiguée avec l'objectif de pouvoir mieux décrire les déterminants de leur motivation au travail. On part du principe que « le réel est sujet à interprétations, qu'on peut le comprendre en lui donnant un sens généré par la rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l'objet de recherche dans son contexte » (Gohier, 2011, p.89). Poupart (1997) l'associerait sans doute à la conception constructiviste, puisque les informateurs agissent ici comme des interprètes de leur réalité de travail dont les perceptions sont biaisées par leur vécu et leurs émotions, ajoutant également que le chercheur lui-même s'est effectué une construction du sujet à partir de ses propres perceptions.

Paillé et Mucchielli (2016) mentionnent qu'« *il y a quelque chose de mystérieux dans la rencontre d'une sensibilité (celle du chercheur) et d'une expérience (celle d'un participant à la recherche) et cela doit être honoré et respecté. L'analyse qualitative est une activité humaine qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive, et cet investissement de l'être transcende le domaine technique et pratique (p.62)* ». Cela

dit, nous sommes conscients qu'il importe de préciser que cette forme de recherche laisse place à la subjectivité du chercheur, porteur lui-même de valeurs, d'idées, voire d'a priori sur le sujet étudié, ceux-là même, sans doute, qui l'ont poussé à s'y intéresser au départ. Bien qu'un effort de détachement de la part du chercheur soit nécessaire, nous reconnaissons, dans ce cas-ci, que l'expérience passée à titre d'enseignante en formation professionnelle de la chercheuse, ayant connu la réalité interne et étant en relation avec des protagonistes de ce milieu, est à même d'alimenter cette subjectivité. L'adoption d'une posture éthique aura été essentielle pour donner à la démarche de notre recherche sa valeur. Aussi, la chercheuse a dû, tout au long du parcours, se garder de se prononcer ou de chercher à interpréter les témoignages selon l'idée qu'elle en a et se méfier des pièges qui auraient pu l'amener à influencer les réponses ou les interprétations des participants. Or, malgré ces efforts, il est impossible de croire en une objectivité parfaite d'où la reconnaissance du caractère subjectif de la recherche dans le paradigme interprétatif : la prise en compte de l'être humain en quête de réponses les plus fidèles possibles à la réalité, mais demeurant filtrées par son contenu personnel. Comme le précise Poupart (1997), « *les convictions du chercheur influent donc sur ses attitudes à l'égard des groupes étudiés, ce qui, il va sans dire, se répercute sur la manière dont sont produites les données* (p.180). »

Malgré cette subjectivité reconnue à la recherche qualitative/interprétative, nous nous sommes efforcés de répondre aux critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation tel que décrits par Savoie-Zajc (2011). En matière de crédibilité, cette dernière nomme en effet que « *la présence prolongée du chercheur sur le site de recherche est également susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations, puisque le chercheur acquiert alors une compréhension fine des dynamiques des contextes* (p.140) ». Comme la chercheuse a elle-même évoluée à titre d'enseignante en

formation professionnelle et œuvre à présent à titre de gestionnaire dans un CFP, on peut supposer que sa compréhension du sujet a pu s'étoffer au cours des années, un élément qui peut certes nourrir sa subjectivité, mais également contribuer notablement à sa compréhension des dynamiques qui peuvent s'opérer dans les milieux étudiés.

En ce qui concerne la transférabilité, la recherche fournit plusieurs informations associées aux différents participants (sexe, année d'ancienneté, situation d'embauche, années d'expérience dans le métier d'origine, années d'expériences en enseignement), détails que Savoie-Zajc (2011) estime nécessaire pour que le lecteur puisse « *s'interroger sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie* (p.140) ».

En ce qui a trait à la fiabilité, nous croyons d'une part que la façon dont les données s'enchevêtrent aux notions du cadre conceptuel en est un témoignage. Rappelons que Savoie-Zajc (2011) décrit la fiabilité comme la « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude (p.141) ». D'autre part, l'expérience professionnelle de la chercheuse a permis de faire des liens courants entre les résultats de l'analyse et sa réalité de travail, bien que ce soit dans une autre commission scolaire non visée par l'étude.

Pour ce qui est de l'étape de la confirmation, Savoie-Zajc (2011) adresse des questions claires pour savoir si on y répond (p.141):

Cette recherche est-elle convaincante et crédible? On y croit, or nous pensons que les meilleurs pour en juger seront les acteurs concernés par la recherche, soit les enseignants de la formation professionnelle eux-mêmes. Cela dit, d'autres acteurs gravitant autour d'eux peuvent également avoir un avis intéressant sur la question. Nous aspirons à ce qu'ils s'y reconnaissent.

Les données sont-elles cueillies et analysées de façon rigoureuse? La collecte de données a été effectuée en tout respect des règles de certification éthique exigées par l'université, avec une rigueur irréprochable. Quant à l'analyse, elle s'est effectuée dans le plus grand sérieux, incluant à la fois les avantages et les inconvénients qui viennent avec le fait d'être une chercheuse active dans le monde de la formation professionnelle, renvoyant à la notion de subjectivité propre à la recherche interprétative/ qualitative décrite précédemment.

La démarche de recherche appliquée est-elle clairement décrite? Tous les détails pertinents à la démarche de recherche sont fournis dans le présent mémoire.

Par conséquent, nous estimons présenter une recherche sérieuse, crédible et pertinente bien qu'assurément imparfaite. Les biais potentiels seront ultérieurement traités dans le cadre de la discussion, mais voyons d'abord les détails des opérations méthodologiques.

3.2 Population à l'étude et échantillon

Cette recherche s'intéresse à la motivation des enseignants en formation professionnelle, ce qui justifie que c'est cette population même qui fût interrogée dans le cadre de cette étude. Comme le phénomène de transition entre le métier d'origine et la profession enseignante a déjà été documentée et que ce n'est pas l'objet qui retient ici notre attention, seuls les enseignants et enseignantes qui pratiquent en enseignement en formation professionnelle depuis au moins 2 ans et ayant un contrat d'un minimum de 50% de tâche sont ciblés. Le choix de l'échantillon est intentionnel, c'est-à-dire qu'il doit répondre à la représentativité des personnes et à la comparaison parmi les membres qui composent l'échantillon. Plus précisément, ce type d'échantillonnage correspond à celui décrit par Lecompte et Preissle (1993, cité dans Savoie-Zajc, 2011) en ce qu'il exige une première

sélection de quelques participants au début de la recherche, et inclut une révision stratégique de cet échantillon au fur et à mesure que la recherche progresse, de façon à pouvoir consolider la théorisation en visant judicieusement de nouveaux participants pouvant procurer des apports complémentaires, et ce jusqu'à saturation des données.

Afin de brosser un portrait assez large de la situation des enseignants de la formation professionnelle, 4 commissions scolaires ont été interpellées afin de sonder leur ouverture à participer à l'étude et elles ont toutes accepté. Une fois ce consentement obtenu, les directions de centre des commissions scolaires visées ont reçu l'invitation de participation à transmettre au personnel enseignant du centre (annexe 3). Ce document résume le contexte de l'étude, les critères de sélection des candidats, le caractère confidentiel et anonyme de la recherche ainsi que les moyens à la disposition des intéressés pour entrer en contact avec la chercheuse. 3 candidats répondants aux critères se sont rapidement montrés intéressés. Pour 2 des 4 commissions scolaires, une relance par courriel a été nécessaire. Cela a permis de recruter les personnes supplémentaires, permettant une représentativité complète des commissions scolaires de la région visée correspondantes aux profils recherchés dans une optique de complémentarité.

Les enseignants retenus pour la recherche avaient le choix du lieu de rencontre. Un seul d'entre eux a demandé à ce qu'elle soit tenue à l'extérieur de son milieu de travail et sa volonté a été respectée. Les autres ont tous préféré tenir l'entrevue dans leur centre. Dans chacun de ces cas, ils se chargeaient eux-mêmes de trouver un local leur permettant de s'exprimer en toute discrétion.

Les rencontres ont toutes été précédées d'échanges téléphoniques où le contexte de la recherche était sommairement expliqué et le rappel de l'aspect volontaire était mis de l'avant. La date, l'heure et le lieu de rendez-vous était convenu en fonction des préférences des enseignants volontaires. Pour chacun, il était conseillé de réserver une

heure et demie de disponibilité afin de s'assurer d'être à l'aise dans le temps. Toutes les rencontres se sont déroulées dans le même ordre. D'abord, il fallait se reconnaître, faire connaissance officiellement et rejoindre la salle de la séance. À chaque fois, cette étape s'est déroulée dans la bonne humeur, l'accueil et l'ouverture des 2 parties. Ensuite, la chercheuse devait faire quelques vérifications : insonorité du local, fonctionnement de l'enregistreur, tests de sons, confort du participant. Une fois ces détails réglés, il y avait lecture conjointe et signature du Formulaire d'information et de consentement concernant la participation. Ce formulaire rappelle le contexte de la recherche, le caractère volontaire et confidentiel, la possibilité de retrait dans les heures suivantes advenant un changement d'idée et explique la méthode d'archivage des données. Les personnes se sont également vu remettre les coordonnées du Service d'aide aux employés de leur organisation au cas où il leur serait nécessaire d'obtenir de l'aide à la suite de leur participation à la recherche. Aucun candidat n'a émis de réserve lors de l'étape de la lecture et ont tous signé volontairement. Comme le rappelle Poupart (1997), obtenir la collaboration de l'interviewé est essentiel. Il faut donc « *le mettre le plus à l'aise possible dans la situation de l'entretien; gagner sa confiance et, enfin, faire en sorte qu'il parle spontanément et accepte de s'engager* » et ce afin qu'il soit « *consentant à l'entretien, mais également en disant ce qu'il pense en cours d'entrevue* (p.186) ».

Cela fait, les rencontres se sont déroulées en respectant les étapes d'ouverture, d'entrevue proprement dite et de clôture tel que documentées par Savoie-Zacj (2011 p.351-355). L'amorce de l'entrevue débutait avec une question sur l'historique scolaire et professionnel de la personne afin de broser un portrait de la situation de chacun. Le contexte semi-structuré permettait de couvrir tous les thèmes associés au cadre conceptuel tout en laissant aux candidats la liberté de s'exprimer ouvertement. Les enregistrements ont duré de 45 à 70 minutes, selon les personnes. Chaque échange s'est

fait dans un respect continu et se sont terminés par de chaleureux remerciements. 4 des 6 enseignants ont nommé, après avoir cessé l'enregistrement, que cette rencontre leur avait été bénéfique, qu'ils s'étaient sentis écoutés et compris. On peut présumer, comme le mentionne Poupart (1997), que cette expérience leur ait « *donné la parole et compensé leur absence ou leur manque de pouvoir dans la société* (p.179) ». Tous ont nommé avoir apprécié leur participation. Aucun n'a cherché à se désister dans les heures suivantes. Ils ont tous demandé à obtenir le lien vers le mémoire final lorsque celui-ci serait disponible et la chercheuse s'est engagée à leur fournir en temps et lieu.

3.3 Outil de collecte de données

Savoie-Zajc et Karsenti (2011) font référence à l'opérationnalisation des choix méthodologiques lorsqu'il est question des moyens utilisés pour servir la méthodologie retenue pour la recherche. Ici, différentes options ont été envisagées afin d'effectuer la collecte de données : questionnaires, études de cas, entrevues individuelles, *focus group*. Bien que chacune d'elles offrait des avantages certains, notre choix s'est arrêté sur l'entretien qualitatif. Poupart (1997), offre différents arguments pour appuyer la valeur de cette décision. D'abord, sur le plan épistémologique, il mentionne que cette option permet « *une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales* (p.174) ». En matière d'argument éthique et politique, il précise que « *l'entretien de type qualitatif apparaît nécessaire parce qu'il ouvrirait la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux* (p.174) ». Finalement, en matière d'argument méthodologique, il précise que ce choix « *s'imposerait parmi les « outils d'information » susceptibles d'éclairer les réalités*

sociales, mais, surtout, comme instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs (p.174) ».

Plus précisément, parmi les options d'entretien de type qualitatif, c'est sur l'entrevue semi-dirigée que nous nous sommes arrêtés, une méthode qui offrait l'opportunité, grâce à la souplesse de son cadre, de laisser libre cours au discours des participants, tout en assurant une couverture des thèmes importants. Savoie-Zajc (2009a) décrit l'entrevue semi-dirigée comme « *une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (p.339) »*. Mayer et St-Jaques (2000) reconnaissent également la valeur de ce choix dans le cadre de recherche sur des individus dans des situation données. Ceci convient à l'idée poursuivie par notre recherche qui est de mieux comprendre l'état de la motivation des enseignants du secteur de la formation professionnelle.

3.4 Canevas d'entrevues

Un canevas d'entrevues a été élaboré en fonction des thèmes retenus au cadre conceptuel (voir annexe 1). Inspiré des directives de Van Der Marren (2010), cette maquette a été construite en prenant le soin d'y retrouver les finalités recherchées, les conditions d'entretien ainsi que les thèmes à aborder. Ce canevas s'est vu légèrement modifié dans les débuts de l'étude afin de mieux répondre aux objectifs de recherche. Plus précisément, il inclut les éléments suivants : en introduction, il rappelle les principaux points de vigilance pour une amorce réussie. Il inclut également un paragraphe réitérant le caractère volontaire et confidentiel de la démarche. Pour chaque grand thème identifié,

le canevas comprend une banque de questions éventuellement utiles à alimenter la discussion, selon les échanges. Bien sûr, dans un cadre d'entretien semi-dirigé, la parole est laissée au participant. La couverture du thème et la façon de chacun de l'aborder a priorité sur les questions.

3.5 Entrevues tests

Afin de vérifier l'efficacité du canevas d'entrevues, un premier entretien a été organisé afin de mettre l'outil à l'essai. Tel que mentionné précédemment quelques modifications ont été apportées afin de clarifier certaines notions. Un second entretien test a permis de valider la pertinence des ajustements apportés à l'outil de collecte de données. Une fois ces pratiques effectuées, la collecte pouvait débuter. Il est à noter que le contenu de ces deux premières entrevues n'a pas été conservé pour les fins d'analyse de recherche.

3.6 Analyse des données

Une fois les entrevues transcrites en verbatim, une méthode que Savoie-Zajc (2011) qualifie de « *préférée car le chercheur rassemble tout le matériel verbal sans faire aucun tri* (p.355) », est survenue une période où les données étaient manipulées à tâtons. En quête, par la suite, de la méthode adéquate d'analyse des données, nous nous sommes appuyés sur le conseil de Van Der Marren (1996) qui dit que « *le chercheur n'a pas à avoir honte de ses orientations, de ses préférences et de ses spécialisations méthodologiques : quand il les respecte, elles indiquent sa force et balisent sa crédibilité* (p.359) ». Nous avons donc effectué plusieurs lectures, puis tenté l'expérimentation du logiciel de traitement des données NVivo, mais rien de concluant pour répondre à nos besoins très visuels. Nous avons ensuite mis au point une méthode de traitement

« maison » par thématiques de couleurs. Pour chacune des catégories traitées dans le cadre conceptuel, une couleur a été associée. Par la suite, chacun des textes a été lu et relu en surlignant les unités de sens associées aux différents thèmes dans le respect des couleurs associées. Au final, ceci permet, d'un seul coup d'œil, de voir où se retrouvent les extraits pertinents d'un thème donné dans chacun des textes. Ensuite, ces unités de sens ont été rassemblées dans un grand tableau d'observation. Ces étapes pourraient correspondre à ce que Van Der Marren (1996) qualifie de codage, tout en incluant l'examen de données. Lorsqu'est venu le moment de rédiger l'analyse, il ne suffisait plus que de transférer les unités de sens pertinentes là où elles s'inscrivaient dans le discours. Les annexes 7 et 8 présentent respectivement un portrait réduit du tableau d'analyse ainsi qu'un exemple de verbatim traité par le code de couleur, démontrant l'efficacité de la consultation visuelle de cet outil. Ce traitement des données représente une partie très importante de l'étape de l'analyse. Bien sûr, l'approfondissement de la connaissance des témoignages, la maîtrise grandissante du processus d'analyse ainsi que la compréhension toujours plus pointue des éléments du cadre conceptuel ont mené au processus itératif d'aller et venues continuel envers les données. Ceci a obligé à revisiter régulièrement les verbatims afin d'aller quérir de nouvelles unités de sens susceptibles de bonifier la compréhension des différents thèmes. Afin de ne pas perdre le fil et de conserver le tableau d'analyse comme une référence complète, ces extraits ont tous été traités selon le code de couleur et importés au tableau. Paillé et Mucchielli (2016) avancent que « *ces manipulations techniques et intellectuelles aident le chercheur dans sa volonté à faire surgir le sens (p.15)* ».

En parallèle, bien que cela n'appartienne à aucune pratique documentée à notre connaissance et que ça puisse sembler tout à fait artisanal, il nous semble important de faire mention qu'il nous a été nécessaire de traduire l'ensemble des constats en dessins

afin de s'offrir une représentation visuelle de l'analyse, et ce avant toute autre étape. Bien que cette pratique puisse être jugée de marginale, elle n'est pas pour autant banale puisque cela a fait partie intégrante de l'étape de l'analyse qui a rendu possible l'aboutissement de cette recherche. En quête de légitimité pour justifier cette méthode, nous avons trouvé un parallèle avec ce que Paillé et Mucchielli (2016) documentent à propos de l'analyse en mode écriture, qu'ils qualifient de « *démarche souveraine du chercheur* (p.192) ». Ces derniers décrivent cela comme « *un acte créateur du chercheur dont seul lui-même est redevable et possède les codes de sa réalisation* (p.193) ». Nous justifions cette étape *sine qua none* comme associée à un besoin de création intrinsèque dans un contexte aussi encadré que l'est la recherche. Ne pas en faire mention nous apparaîtrait comme incomplet et inassumé. Certains de ces dessins sont disponibles à l'annexe 9.

À présent que les informations méthodologiques ont été rassemblées et justifiées, que l'on sait sur quoi se sont appuyés les choix d'outils et d'échantillonnages, comment se sont déroulées les entrevues et comment s'est opérée techniquement (et artisanalement) l'analyse, passons au chapitre suivant qui fait état des résultats de cette étude. En revisitant les éléments du cadre conceptuel, mais également par des déterminants émergents, les pages suivantes invitent à pénétrer dans l'univers de ces enseignants de formation professionnelle qui se sont avérés très généreux en détails à propos de leur situation de travail.

CHAPITRE 4

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Le chapitre d'analyse et interprétation des données de la recherche reprend la plupart des catégories de la motivation décrites au cadre conceptuel étayées pour chacune par des unités de sens extraites des discours des participants à l'étude. Par la suite, nous élaborons sur certains éléments émergents qui, sans figurer au cadre conceptuel, se sont avérées pertinents à la présente recherche.

4.1 Des parcours différents

La situation de travail des enseignants de la formation professionnelle diffère d'un individu à un autre. Le niveau d'étude dans le métier d'origine peut varier, allant du diplôme d'étude professionnelle jusqu'au baccalauréat. Les années d'expérience de pratique sont également très différentes d'une personne à une autre. En outre, comme il y a eu modification aux exigences à la formation pédagogique en 2003, il existe également des écarts au niveau de cette dernière.

4.1.1 Études et expérience dans le métier d'origine

En ce qui concerne les répondants à l'étude, il importe de préciser que nous cherchions à obtenir un portrait diversifié des situations des individus. Nous observons d'emblée que sur les 6 participants, 5 sont passés par le milieu collégial dans leur jeunesse, ce qui ne correspond pas à la moyenne québécoise des enseignants de la FP qui se situerait plutôt autour de 1 sur 3 selon Balleux (2006). Lors de leur insertion dans la profession enseignante, encore 5 personnes sur 6 ont dû poursuivre leur pratique dans le métier

d'origine pendant un moment. C'était d'ailleurs toujours le cas pour une des candidates qui ne possédait pas encore de tâche complète au moment de l'entrevue. Les personnes interviewées possèdent un minimum de 8 années d'exercice dans leur métier d'origine, et celui qui possède la plus grande expérience est de 16 ans. On peut donc dire que chacun a son histoire, un parcours qui lui est propre et contribue à cette grande mosaïque qui constitue le corps enseignant de la formation professionnelle au Québec.

4.1.2 Bagage académique en pédagogie

Chez les participants, seulement 2 sont en enseignement depuis suffisamment longtemps pour avoir pu se voir délivrer une autorisation permanente d'enseigner avant l'obligation du baccalauréat de 120 crédits introduit en 2003 (MELS, 2012). Toutefois, ces deux personnes sont tout de même titulaires d'un baccalauréat : l'une dans son métier d'origine, l'autre grâce au cumul de 3 certificats en sciences humaines pour lesquels son certificat en enseignement en formation professionnelle est considéré. Cette dernière a même débuté une maîtrise qu'elle n'a pas achevée.

Les 4 autres participants poursuivent actuellement les cours au baccalauréat en enseignement professionnelle. Le plus récemment inscrit en est à son 4^{ième} cours alors qu'un des répondants prévoit terminer d'ici un an. Deux des candidats ont mentionné œuvrer à leur « bilan des acquis », un exercice qu'ils estiment ardu. À ce sujet, nous reviendrons sur les diverses perceptions des répondants à l'égard du baccalauréat ultérieurement dans l'analyse.

4.1.3 Situation de travail

Les répondants ont majoritairement mentionné avoir connu une période de rémunération « à la leçon » lors de leur arrivée dans la profession. Ce mode d'embauche, propre aux salariés ne détenant pas d'autorisation d'enseigner, ne requiert pas de présence école en dehors des heures d'enseignement attribuées à la personne et est le lot de la plupart des nouvelles recrues. Toutefois, ce n'est plus le cas pour tous les répondants. Actuellement, 5 candidats sont contractuels, c'est-à-dire que leurs contrats, qu'ils soient partiels ou complets, les lient à leur employeur et implique une part d'heures à investir dans leur centre en dehors de la tâche éducative. Le contractuel bénéficie également d'une protection syndicale puisque les contrats évalués mènent à une inscription à la liste de rappel, ce qui donne priorité d'embauche aux personnes par la suite.

4.2 Les motifs à s'engager dans la profession

Questionnés sur les motifs à s'engager dans la profession enseignante, les candidats à l'étude ont fait ressortir 3 éléments. Le premier, de nature extrinsèque, se rapporte à l'amélioration des conditions de travail. Bien que provenant de milieux différents, tous ont déjà connu les quarts de travail (jour-soir-nuits – fin de semaine), le travail éloigné en semaine ou le fait de devoir œuvrer à l'extérieur, été comme hiver. Pour eux, la semaine de 32 heures du lundi au vendredi, de jour, en plus du fait de travailler 200 jours par an, est nettement avantageux par rapport à leurs anciennes conditions de travail. Il est donc question d'améliorer leurs conditions de travail comparativement à celles qu'ils vivent : stabilité (de leur vie et de leur salaire...) conciliation travail études famille, etc. ...

« Parce que ça faisait longtemps que j'y pensais de lâcher la forêt. Parce qu'on sait qu'en forêt, on est partis toute la semaine. (...) Améliorer mes conditions de travail. Être plus proche de mes enfants. (...) Mais c'est certain

que je voulais améliorer mes conditions. Pis, c'est un fait que c'est toutes que des conditions de travail en enseignement en formation professionnelle. » P3

« Le but, c'est que dans mon domaine, étant donné que les emplois sont plutôt précaires, saisonniers et loin, là j'avais comme frappé le jack pot, moi là en enseignement, avec les conditions de travail que j'avais dans mon milieu, c'était vraiment génial, je pouvais pas souhaiter mieux (...) Les conditions de travail, ouais. Conditions salariales, conditions de travail aussi, la stabilité, entre guillemets, ça m'avantageait, comparativement aux conditions de travail existantes dans le milieu, dans le domaine-là. » P2

« Eeh pourquoi aller vers l'enseignement, eeh ben de un, c'est une stabilité, stabilité de revenus de travail, je sais... ben stabilité oui pis non. Quand je sais que je travaille, c'est de la stabilité (rires). Eeeh, ouais, mais tsé, je finis de travailler à 3hrs, fait que conciliation travail famille, c'est facile. J'veis chercher mes enfants à la garderie, pis je suis présente pour eux, pis si je décide que je travaille pas une fin de semaine, pis que je suis avec eux-autres, c'est possible en étant enseignante. » P4

« Mais moi je me disais, c'est sûr que c'est plus payant, eeh, pis les conditions de pas de fin de semaine, pas de soir, c'est sûr que y'avait ce côté-là qui était attirant, par rapport à vraiment mon métier en tant que tel. » P5

« Eeh, moi j'te dirais, c'est très motivant finalement, les conditions de travail, ça c'est un GROS facteur de motivation aussi ça, les conditions de travail. Moi dans mon métier d'origine, l'été c'est ma grosse période. Dans le temps, je travaillais 50-60hrs semaines, pis l'été c'est tout le temps, c'est être sur appel pis tout, ça arrêtait pas. Mais là je dois dire qu'avoir 6 semaines de congé l'été, ça fait! » P6

Le facteur intrinsèque les ayant menés à s'engager sur la voie de l'enseignement est aussi associé au désir de transmettre leurs connaissances. C'est ainsi que chez P1 ce désir exprime le besoin de partager ce qu'il a appris (partager le concret) dans son métier; chez P2, c'est plus un projet de jeunesse, un rêve à concrétiser ; chez P3 et P4, c'est pour une question de plaisir à enseigner et socialiser. Ainsi, bien que certains aient été attirés par les conditions de travail, ils se disent également attirés par l'enseignement en soi.

« Ben, moi, j'ai toujours voulu transmettre mes connaissances. (...) Fait que mon engagement c'était vraiment ça, c'était vraiment de transmettre, du mieux de ma connaissance, toutes les informations que j'avais appris pis que j'étais capable de transmettre. (...), c'était du concret fait que moi c'était ça, mon engagement c'était vraiment de transmettre mes connaissances que j'avais. C'était un besoin. » (P1)

« Ben, moi là, depuis que je suis jeune, j'aime l'école. Fait que c'est vraiment, eeeh... quand j'étais jeune j'aurais voulu être professeur, mais dans ce temps-là, ils nous décourageaient d'enseigner parce que c'était précaire, pis bon, c'est long avant d'avoir une place en tant que tel. » P5

« (...) pis, pourquoi j'enseigne, ben c'est parce que c'est vraiment l'fun. » P4

« Ben moi, j'aime travailler avec le monde! Le monde j'aime ça. Chu sociable, ben je pense, (rires), je pense que chu sociable, pis j'aime ça travailler avec le monde. (...) L'aspect social, l'aspect que j'adore mon métier aussi. » (P6)

Toutefois, lorsqu'il est question de leurs débuts en enseignement, tous les candidats font référence à une opportunité qui s'est présentée, se rapprochant davantage du hasard qu'à une aspiration professionnelle en soi. Ils nomment tous avoir été approchés par une connaissance (un enseignant du centre, un directeur ou un proche au fait des besoins de recrutement) et s'être risqués à postuler, sans que ce ne soit véritablement inscrit dans leur plan de carrière. Aucun n'a mentionné aspirer à devenir enseignant en formation professionnelle un jour. Cependant, un fait intéressant, les répondants ont tous été approchés par un acteur du milieu de l'enseignement : enseignant, direction, technicien informatique, superviseur de stage. Il semble qu'on ait reconnu la pertinence de leur expérience de métier, les incitant par le fait même à tenter leur chance en enseignement.

« Pis, il s'est présenté vraiment une occasion en or. Mon conjoint travaillait ici comme technicien informatique et on m'a... mon chum m'a dit « écoute, ils demandent vraiment des gens [au centre] ». Fait que là je savais même pas que le cours [...] existait ici en région. Fait que j'ai dit « ha, ouais, je vais envoyer mon cv ». Donc, j'ai été engagée ici (...) » P1

« (...) à un moment donné, le directeur m'a appelé, (...) Il dit « [...], peux-tu venir me rencontrer? ». Moi, mon frère travaillait déjà icitte dans le temps. Chu venu le rencontrer, pis j'me disais « si il m'offre de l'ouvrage jusqu'aux fêtes, je l'essaye ». Pis en m'asseyant dans le bureau, il dit j'ai de l'ouvrage pour toi jusqu'au 21 décembre. » P3

« Pis moi quand je travaillais, c'est vraiment [l'enseignant] ici qui est venu me chercher. Il m'a vraiment appelée « j'aimerais vraiment t'avoir comme aide technique ». Pis quand j'ai fait de l'aide technique, j'ai vraiment aimé ça le milieu scolaire tout ça. À un moment donné, y' a une place qui s'est libérée, j'ai appliqué. Pis j'aime ça. » P5

« Fait que ça j'ai vraiment aimé ça, pis à un moment donné les superviseurs de stages qui venaient faire des tours, on m'a dit « ça te tenterait pas d'essayer la FP, on manque toujours de monde ». P6

Lorsqu'il est question des facteurs qui retiennent les enseignants dans la profession maintenant qu'ils y sont activement impliqués, l'intérêt pour l'enseignement revient, mais ce sont les conditions de travail qui influencent d'abord leur choix de demeurer en fonction.

« Pis, je suis venue à la conclusion que non, je ne changerais pas de travail, pis, même pour le salaire. Eeéh... je serais pas « game » de changer, même pour les conditions de travail. Eeéh... parce que eeh... c'est sur c'est des bonnes conditions. Ça, on peut pas se le cacher, pis jamais je ne retournerais à [mon ancienne profession]. » P1

« Oui. Crime, il faut l'avoir en tête. Garde, les fêtes s'en viennent. Quand t'es dans le privé, tu peux pas avoir une journée de congé. Quand t'es parti toute la semaine en forêt, t'as pas le droit d'être malade. J'ai été 15 ans, 16 ans à [mon ancien travail], ½ journée que j'ai été couché dans mon lit parce que j'étais trop malade. En forêt, tu peux pas avoir ça. Il y en a pas pour te remplacer. Tu veux prendre une semaine de vacances pour aller à la chasse, désolé. Fait que les conditions de travail qu'on a icitte, on trouve pas ça ailleurs. » P3

En somme, dans le cas de ces répondants, une opportunité s'est présentée et constatant les avantages que l'enseignement procure par rapport aux conditions de travail du métier d'origine et tout en étant disposé à transmettre les connaissances de leur métier, pour des questions de plaisir de cette transmission et possiblement du prestige social de la

profession, ils ont saisi l'occasion d'entamer l'expérience de l'enseignement. Dans ce qui suit nous allons examiner l'état de cette motivation à enseigner chez les candidats à l'étude.

Chez les candidats les plus enthousiastes, on observe une appréciation générale de la fonction d'enseignant. Ils disent qu'ils y éprouvent du plaisir et qu'ils envisagent de demeurer dans ce travail jusqu'à leur retraite. Cela suppose qu'ils apprécient les interactions avec les élèves et les conditions que ce travail leur procure. On peut penser que dans ces cas, les motifs initiaux, intrinsèques et extrinsèques de leur engagement dans la profession sont satisfaits.

« J'ai toute atteint ça. Pis quand j'opérais en forêt, j'me disais j'ai hâte d'être payé, ou ben dont j'me disais j'aimerais être payé pour ce que je fais, pas pour ce que je fais. Pis je le fais très bien ça! (...) Oui, vraiment! Pis si tu me demandes si je vais le faire encore longtemps, c'est jusqu'à ma retraite, ça c'est sûr! » P3

« Ha je me plais, j'adore ça, pis je commence à être à l'aise, je commence à être plus à l'aise aussi avec la matière, parce que le faire et l'enseigner, c'est pas du tout du tout la même chose. C'est pas pareil. Fait, que je commence à être à l'aise. Fait que je commence à y trouver de plus en plus de plaisir. (...) Pis moi je compte bien faire carrière là-dedans tout le reste du temps. » P6

« J'aime ça. J'aime même plus ça que faire mon métier à tous les jours. Je préfère enseigner à tous les jours que de faire mon propre métier à tous les jours. » P5

Toutefois, 4 des 6 participants à la recherche ont mentionné avoir traversé des périodes de remise en question ayant ébranlé leur volonté à poursuivre l'enseignement, comme en témoignent ces citations.

« Moi, partir le matin, pis dire eurk là, eeh... je vous dirais que depuis quelques années, ça m'arrive. » P1

« Fait que dernièrement il y a eu des tensions, pis là j'ai eu une démotivation. J'avais de la misère. J'aimais pas ça être ici. Pis pas à cause des élèves. À cause vraiment de la tension qui avait entre les collègues enseignants. Eeh... mais ça s'est réglé parce qu'on s'est parlé, pis dire garde là à un moment donné, on n'a plus de fun. » P5

Un des candidats, nouvellement de retour d'un congé de maladie lors de l'entrevue, s'est dit très démotivé. Pour lui, le changement dans les pratiques de gestions imposé par une nouvelle direction a eu raison de sa motivation. Il nomme ouvertement qu'il n'éprouve plus de satisfaction au travail.

« Tsé, c'est avec du recul que, actuellement, je suis en train de réaliser que « est-ce que l'enseignement c'est vraiment pour moi? ». P2

« Par contre, peut-être que je suis rendu à la croisée des chemins, pis peut-être que regarde, je dois réaliser que peut-être la profession n'est pas faite pour moi. » P2

« Y'a plus de motivation au travail, non. » P2

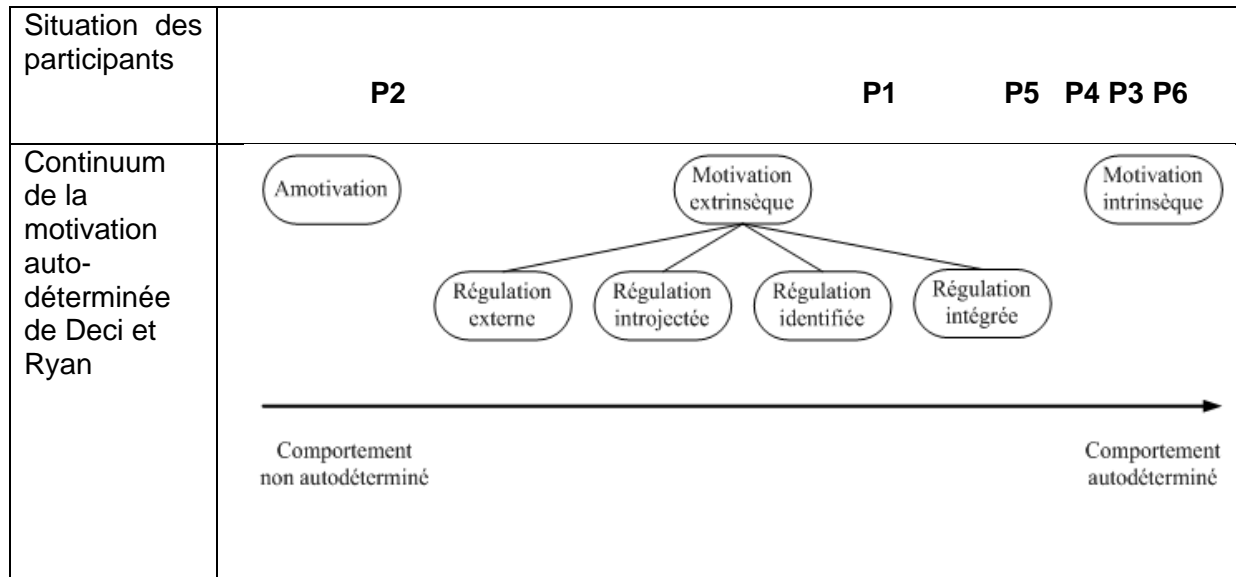
En investiguant davantage sur son cas, P2 livre beaucoup de ressentiment quant à la nouvelle direction du centre où il travaille. Alors qu'il voudrait prioriser la qualité de la formation, le développement d'étudiants compétents et par conséquent, cultiver la satisfaction des entreprises en préparant une bonne relève pour le métier, il lui apparaît que la direction, elle, priorise l'optimisation financière et traite l'élève comme une source de revenus. L'intégration du temps de récupération à même les heures du programme, l'augmentation du ratio d'élève par classe, la conception de l'élève comme une entrée d'argent additionnelle sans égard à ses réelles aspirations à pratiquer le métier pour lequel il est inscrit et ses réelles capacités à obtenir son diplôme, sont autant d'éléments qu'il identifie clairement comme démotivants pour lui. Au cours du développement de la

présente analyse, les citations de P2 à cet effet seront rapportées en fonction des sections auxquelles elles se rattachent.

En somme, 5 des 6 participants à l'étude ont signifié qu'ils sont toujours très motivés à enseigner. 4 d'entre eux le sont intrinsèquement, désireux de pratiquer cette profession pour tout le reste de leur carrière. Toutefois, la motivation de P1 se situe davantage au niveau extrinsèque, au stade la régulation intégrée. Elle regarde de face ce qui la démotive, mais arrive à considérer tout ce qui lui semble aussi très avantageux, notamment les conditions de travail associées à l'enseignement en formation professionnelle. De même, au nom de ces avantages, P1 considère qu'elle ne changerait pas de métier, mais certains irritants prennent suffisamment d'importance pour exclure sa motivation de la sphère intrinsèque. Le cas P2, quant à lui, flirte dangereusement avec les limites de l'amotivation pour les raisons nommées précédemment.

En situant chacun des individus interviewés sur le continuum de la motivation de Deci et Ryan, on peut considérer que les répondants sont majoritairement intrinsèquement motivés. Le tableau qui suit permet de donner une idée approximative de la position où se situe chacun des candidats dans le continuum de la motivation.

Figure 4.1: Situation des enseignants par rapport au continuum de la motivation auto-déterminée de Deci et Ryan.



Voyons maintenant où se situent les participants quant à la perception qu'ils ont de l'impact de leurs propres agissements.

4.3 Le locus de causalité

Au chapitre 2, on fait référence à ce que Deci et Ryan (1985, 2002) ont nommé le *locus de causalité*. Ces derniers ont été inspirés par les travaux de Rotter (1954, 1966) portant sur ce que celui-ci appelait plutôt le *locus de contrôle*. En résumé, on réfère ici aux perceptions que peut avoir un individu de l'impact de ses propres agissements sur un résultat donné. Lorsqu'on parle de locus de causalité interne, la personne s'accordera une certaine responsabilité qui la mènera à être plus pro-active dans ses réussites. À l'inverse, lorsqu'on parle de locus de causalité perçue comme externe, la personne tend à se

déresponsabiliser des résultats obtenus, à l'attribuer à des éléments externes. Rappelons que la figure 2.1 du chapitre 2 propose une représentation visuelle de cette théorie. On peut y voir qu'on associe un locus de causalité interne à la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque intégrée et identifiée. En contrepartie, on associe un locus de causalité externe aux motivations extrinsèques introjectée et externe ainsi qu'à l'amotivation.

En cherchant à situer chacun des candidats selon leur locus de causalité, il s'avère qu'il soit plus évident pour certaines personnes que pour d'autres d'identifier où elles se situent par rapport à ce concept.

Pour P2, qui souffre d'une grande démotivation, il n'y a pas d'ambiguïté. On peut associer son cas au locus de causalité externe, comme en témoigne cet important extrait qui sera également repris dans d'autres catégories d'analyse :

« J'me sentais moins valorisé d'avoir placé un élève, de l'avoir envoyé sur un entrepreneur, pis je revois l'entrepreneur qui me disais « tu m'en as envoyé vraiment un bon, chu content ». Au début ça me valorisait beaucoup, mais c'est pas moi, c'est l'élève qui fait son nom là. » P2

Ce qu'il nomme là, c'est qu'il ne ressent plus de valorisation à recevoir une rétroaction positive de l'entreprise puisqu'il ne s'accorde pas la responsabilité de ce succès. Il estime que c'est l'élève lui-même qui a généré sa propre réussite, dont il se dissocie personnellement.

Pour ce qui est de P3, P4 et P6, on peut assez facilement les associer au locus de causalité interne. Chacun d'eux s'attribue clairement une certaine responsabilité dans la réussite de l'élève qui sera explicitée plus loin, mais cherche également à se questionner quand les choses vont moins bien. L'exemple suivant traite d'une situation où les élèves ne semblent pas comprendre les notions enseignées dans le cours de P6.

« Pis des fois t'arrives, tu penses que la matière va super bien passer. C'est un blocage cérébral de tout le monde. Pis là tu te remets en question. Y'a des journées comme ça où des fois je m'assois à mon bureau, pis j'ai quasiment le goût de brailler. Au figuré là. Mais taboy, ça a vraiment pas ben été aujourd'hui, j'ai vraiment pas été capable, tsé de, passer ma matière. C'tu moé qui est pas bon? Pis là tu te remets toujours en question fait que... » P6

Dans cet autre extrait, P3 fait référence à sa responsabilité personnelle dans le fait de motiver les élèves.

« C'est peut-être nous autres... j'disais tantôt qu'y sont pas motivés mais c'est peut-être ben nous autres qui sommes le problème. (...) Tantôt je te disais qu'ils étaient pas motivés pis qu'il en manquait tout le temps la moitié. C'était peut-être ben moi le problème. J'ai pas réussi à les motiver ces jeunes là, ça se peut. » P3

Lorsqu'on en vient à se pencher sur les discours de P1 et P5, l'identification du locus de causalité devient moins évidente. Toutefois, lorsque P5 s'exprime sur le fait de voir évoluer les élèves au cours d'une année, elle nomme qu'elle sent que l'enseignant peut faire une différence dans la vie de l'élève.

« Pis même si c'est pas ça qu'ils font dans la vie là, on sent des fois qu'on fait une différence dans leur petit quotidien, dans leur petite vie, pis que finalement, ils s'en sortent bien pis tout ça. » P5

En ce qui concerne le locus de causalité, on observe donc que les candidats n'en sont pas tous au même niveau. Alors que P2 se perçoit clairement en locus externe, P3, P4 et P6 démontrent quant à eux une perception de locus interne. On reviendra sur ce concept en fin d'analyse, mais d'ici là, voyons ce que nous ont livré les participants quant aux niveaux hiérarchiques de motivation.

4.4 Les niveaux hiérarchiques de motivation

Le cadre conceptuel nous instruit sur les 3 niveaux hiérarchiques de motivation appartenant à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), soit les niveaux global, contextuel et situationnel, et qui se veulent indépendants du niveau de motivation. Selon le discours des répondants à ce sujet, il demeure ardu de bien les situer selon ces 3 catégories, sinon que leur motivation ne semble pas concernée par le niveau global. En effet, alors qu'on définit ce niveau comme un état général, incluant en quelque sorte une métavision du rôle de l'enseignant lui-même, il est clair que la motivation des répondants n'est pas de cet ordre. Leurs représentations du monde de l'éducation, des rouages du système, des instances de gouvernance qui y sont associées, de la conception même qu'on peut se faire d'un enseignant dans la société sont des notions floues, voire absentes de leurs préoccupations et de leur état, en tout cas au regard des propos tenus lors des entrevues.

« Moi je suis plus centré sur moi-même et mon travail, pis c'que j'ai à faire. On dirait que j'veux pas nécessairement aller voir plus haut que ça. Ben en tout cas dans ma vision des choses, peut-être pas encore parce que là j'en ai déjà plein ma tête là. Mais non, j'ai pas de préoccupation vraiment vis-à-vis de ça. » P6

« Tout ça pour moi, c'est comme en arrière d'une porte qu'on tient fermée, pis on est comme dans un petit cocon ici avec notre ptite direction, pis on dirait qu'on n'a pas l'impression de travailler pour tout ce monde-là qui sont en dehors du ici maintenant, autour là. » P4

« Ben moi j'me dis qu'au niveau de la commission scolaire, dans ce que je vois présentement, moi j'ai pas, j'pourrais pas changer grand-chose pareil. D'la manière que ça fonctionne là. Y'a des commissaires, ça sert à rien, des commissaires à rien! (rires) » P3

Plusieurs éléments des témoignages nous poussent à situer davantage la motivation des répondants aux niveaux contextuel et situationnel. P6 fait référence à la dimension contextuelle dans cet extrait où il exprime sa satisfaction à voir grandir et murir les élèves de sa classe en si peu de temps que 16 mois, soit la durée du cours.

« Ça j'aime, ça j'adore ça. Justement aussi de voir comment que la personne grandit, comment tu fais grandir tes élèves en 1800 hrs. C'est pas long, c'est 14 mois icitte là, 16 mois. En 16 mois tu pars d'une personne qui connaît rien, pis tu formes quelqu'un qui est prêt à aller travailler. Ça c'est l'affaire j'aime le plus d'ailleurs. » P6

Les propos de P1 vont dans le même sens avec cette anecdote qui concerne une élève particulièrement timide qu'elle a volontairement décidé de mettre en contact avec une cliente qui l'était tout autant, dans un contexte de stage. Elle poursuivait par-là l'intention de provoquer l'élève dans sa façon d'entrer en contact avec autrui, une dimension très importante du métier qu'elle enseigne :

« (...) elle (l'élève) a dit « Madame, j'ai pleuré du mercredi soir au jeudi soir, parce que je me posais vraiment des questions pis, c'est vraiment ça que je veux faire ». À partir de ce moment-là l'élève a pris, eeh, de l'expansion, pis elle s'exprime très bien, elle est pu gênée, elle est capable de demander les informations qu'elle a de besoin. Fait que, tsé pour moi là, c'était gagnant pis j'avais réussi. Fait que, tsé, c'est ça tantôt quand on parlait d'engagement, j'avais réussi (...) » P1

Pour P4, il est évident que la dimension situationnelle, qui réfère spécifiquement à de petites séquences de la vie, à des anecdotes précises, la rejoint davantage, comme en témoigne cet extrait qui réfère à ce qu'elle aime par-dessus tout, c'est-à-dire considérer sa connaissance des élèves et anticiper leurs réactions lors de ses préparations de cours.

« Quelque chose que j'aime vraiment, c'est quand j'ai préparé quelque chose pis que je sais qu'une élève va poser cette question-là. Tsé j'ai ciblé, j'me suis faite mon cours dans ma tête, pis qu'elle la pose sa question, pis là je pèse sur mon bouton de présentatique, pis que la page d'après, c'est sa réponse à sa question. Là même que je suis allée jusqu'à dire « voilà ta réponse », en nommant le nom de l'élève sur ma page (rires), pis que c'est très drôle, parce qu'elle l'a posée sa question. Pis de cibler quelque chose pour chacune des élèves, chacun, pour eux, c'est ça, pis ça fait rire, pis c'est le fun. » P4

En somme, les enseignants sont susceptibles d'être associés davantage à l'un ou l'autre des 3 niveaux hiérarchiques d'intérêt. Le premier, dit global, correspondant davantage à

un état stable, au statut même de l'enseignant et ce que cela englobe comme réalité, n'apparaît pas comme étant associable aux candidats rencontrés. Le second niveau, dit contextuel, et qui réfère davantage aux sphères de la vie d'une personne, semble plus en cohérence avec certains témoignages, comme c'est le cas lorsqu'on réfère au fait qu'on aime voir progresser l'élève sur une période donnée, être témoin du développement de sa maturité et de ses compétences. Il en va de même avec le niveau situationnel, où on réfère davantage à des anecdotes qui animent spontanément la motivation des enseignants. Passons maintenant à une partie importante, celle référant aux besoins à satisfaire au travail, soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance tel qu'identifiés dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002).

4.5 Motivation et besoins à satisfaire

4.5.1 Autonomie

En ce qui a trait à l'autonomie en enseignement, les personnes interviewées se sont toutes nommées satisfaites à l'égard de ce besoin. Elles se sentent libres d'employer les moyens pédagogiques de leur choix et ne ressentent pas qu'on cherche à influencer ces choix pédagogiques dans le cadre de leur travail comme enseignant. Bien que les programmes d'études imposent un cadre par rapport aux compétences à faire acquérir, chacun reconnaît qu'une fois en classe, l'enseignant dispose de toute l'autonomie souhaitée.

« C'est pas quelque chose à laquelle, l'autonomie, on est très limité. On a place à plein d'affaires. Non. J'me sens pas limitée du tout, pis j'ai pleine autonomie dans mon travail. » P1

« Quand j'enseigne, y'a personne qui vient voir mon travail. Y'a personne qui me dit non, tu peux pas faire ça. » P1

« Eeéh, moi j'ai trouvé que j'avais beaucoup de latitude par rapport au choix de mes activités. Eeéh... par rapport à la tangente que je voulais orienter au niveau de mes cours dans l'organisation, eeéh, » P2

« Ha oui, ça on a une liberté assez grande. » P5

« Ouais, ben j'te dirais qu'on est vraiment, ben en tout cas, je sais pas pour les autres départements, mais pour nous autres, on est vraiment très, très, très autonomes dans ce qu'on fait dans nos démarches (...) » P6

Ici-bas, P6 fait référence à la latitude en autonomie que lui offre sa direction qu'il associe directement au fait d'être heureux au travail.

« Fait que c'est animant, ben tsé ça, de 1 ça favorise beaucoup l'autonomie, pis l'autonomie c'est quelque chose qu'on veut pousser aussi beaucoup chez les étudiants. Fait que, tsé, si chu libre un peu de faire c'que j'veux, entre guillemets, ben, ça va se refléter sur mon travail, pis j'vais être plus heureux au travail. » P6

Toutefois, certains individus reconnaissent des limites imposées par certains éléments limitrophes à l'enseignement du métier. Dans le cas de P5, des éléments associés au métier d'origine, très règlementé et hiérarchisé, sont contraignantes et elle a longtemps ressenti le rapport professionnel du métier d'origine comme un stigmate du passé auquel elle devait se résigner. Elle nomme que pendant ses premières années en enseignement, les différents statuts d'emploi rattachés à leur ancienne réalité de travail étaient omniprésents au sein de l'équipe. Il a fallu une intervention de la direction pour rappeler qu'une fois devenus enseignants, chacun avait la même importance et qu'un enseignant ne prévalait pas sur un autre, ce qui a permis une amélioration de la situation.

« Tsé fait que y'avait ça un petit peu qui était difficile. Des fois on se faisait un peu dire quoi faire pis comment qu'on devrait le faire. Pis c'est parce que là on parle d'enseignant à enseignant. Tu me parles pas de [la fonction que tu occupais avant à celle que j'occupais avant]. » P5

En outre, le métier qu'elle enseigne comprend plusieurs aspects étant légiférés, qui doivent être respectés même en contexte scolaire.

« Eeéh... c'est sûr que y'a certaines restrictions qui sont plus au niveau du métier en tant que tel. (...) C'est ce côté-là qui est moins autonome, mais c'est pas le côté enseignant ça. » P5

Certains candidats ont nommé l'obligation à faire des cours du bac comme étant une limite à leur autonomie. Bien que certains reconnaissent l'utilité de certains cours, d'autres se montrent plus critiques. On associe l'obligation de la formation universitaire à des difficultés au niveau de la conciliation travail-famille-études et aussi à la dimension théorique de la formation. Deux participants ont nommé qu'ils jugeaient le contenu des cours comme ne concordant pas avec de leur réalité concrète de travail. Ces mêmes personnes ont nommé que le temps requis pour ces cours nuisait à leur développement professionnel dans le métier d'origine.

« (...)ce qui me restreignait le plus au niveau de la liberté, c'était de faire le fameux bac en enseignement, où est-ce que là je me sentais obligé de là, je devais rendre des comptes, je devais faire des cours où souvent j'étais pas capable de faire le lien entre la formation et... Tsé moi le temps que je donne dans un cours, pis que chu pas capable, j'ai rien appris le lendemain ben là, j'ai de la misère à percevoir le concret de ça, y'a beaucoup d'abstrait, pis je suis obligé de faire comme si, donc moi dans ce contexte là... » P2

« Eeh, donc là on a l'université en plus qu'on est obligé, c'est une obligation d'aller à l'université. Moi faire quelque chose que je suis obligé ça me...j'aime pas ça. J'ai besoin d'un certain niveau de liberté. » P2

« Ha ça, pour moi, c'est un TRÈS gros irritant. Parce que bon, bébé à la maison, enceinte, on enseigne, eeéh, juste ça là, le train-train quotidien de la vie, on s'entend, c'est lourd. Pis là de faire un bac en enseignement, qui est long, c'est un gros bac, il est long, pis des fois, ben des fois, en tout cas, souvent, on dirait que j'y vois pas ce que ça m'apporte, vraiment, dans mon côté enseignant. » P5

P6, qui est en mesure de saisir la pertinence des cours, se dit lui aussi contraint par l'obligation du baccalauréat.

« Ha y'a des boutes rough. Y'a des boutes rough. J'te dirais là, avec le bac, c'est sûr j'ai pas, moi vu que j'ai une tâche pleine, même plus que pleine, que je viens de commencer dans le métier, donc les cours sont toutes à monter, eeeeh, monter les cours, faire les travaux à l'université, famille pis toute. (...) Ouais. Ça tourne tout le temps tout le temps tout le temps. Ouais. C'est ça qui est un peu plus « irritant », c'est irritant par contre je trouve que ça a sa pertinence. » P6

En somme, tous les participants ont nommé que leur sentiment d'autonomie par rapport à l'acte d'enseigner était comblé. Les contraintes mentionnées à l'exercice de cette autonomie ne sont pas rattachées directement à l'enseignement, mais à ce qui entoure la profession : des règles associées au métier d'origine, l'obligation de faire les cours du bac, la formation continue, etc....

4.5.2 Sentiment de compétence

Interrogés sur leur sentiment de compétence au travail, les enseignants se sont tous d'abord positionnés par rapport aux compétences de leur métier d'origine, bien que la question visait essentiellement la dimension enseignante de leur pratique. D'emblée, ils se décrivent comme étant à l'aise avec une partie des compétences du programme d'étude auquel ils sont rattachés, mais la plupart se reconnaît une certaine vulnérabilité par rapport à quelques compétences du métier dont ils n'ont pas l'expérience. On mentionne toutefois l'ouverture de la direction à offrir de la formation afin de développer la polyvalence de son personnel.

« Par contre, j'ai jamais eu besoin de le faire présentement encore là, mais faudrait que j'irais me chercher des compétences de plus pour être à jour. Le directeur icitte est ben ouvert à ça. » P3

« Si c'est une nouvelle compétence, non! » « Sont ouverts à nous en donner par contre (de la formation). » P5

P6 pousse la réflexion encore plus loin : il estime que le fait d'enseigner son métier l'a rendu plus compétent encore dans ce dernier, comme si son expérience en enseignement contribuait à approfondir parallèlement sa compréhension du travail qu'il exerçait avant.

« Tsé j'veux dire le gars qui sait toute, il existe pas là. Fait que ben, j'va te dire franchement, j'ai jamais été aussi compétent que depuis que j'enseigne. » P6

Afin de les entendre à propos de leur sentiment de compétence en lien avec l'enseignement à proprement parler, il a fallu insister pour obtenir leur avis sur la question, et ce, chez tous les candidats. Plusieurs ont souligné leurs limites par rapport à certaines dimensions de leurs interventions auprès des élèves, tels les élèves en difficultés d'apprentissage et autres, en précisant que les ressources dans le monde scolaire pour leur venir en aide sont de plus en plus présentes.

« Tsé, je sais pas moi, l'an passé j'avais un élève qui avait un trouble d'apprentissage, eeh ... ben, j'avais des limites. J'étais pas capable d'amener certaines connaissances à cet élève-là. Fait que chui allée rencontrer des gens, j'ai posé des questions, je vais aller chercher les réponses tsé... Fait que c'est ça. Si j'ai pas la compétence pour le faire, je l'admets et je vais me chercher de l'aide. » P4

« (...) mais là plus ça va, plus on a des ressources extérieures : orthopédagogues, travailleur social... Pis plus ça va, plus on réfère. » P5

« Pis des fois t'arrives, tu penses que la matière va super bien passer. C'est un blocage cérébral de tout le monde. Pis là tu te remets en question. Y'a des journées comme ça où des fois je m'assois à mon bureau pis j'ai quasiment le goût de brailer. Au figuré là. Mais taboy, ça a vraiment pas ben été aujourd'hui, j'ai vraiment pas été capable, tsé de, passer ma matière. C'tu moé qui est pas bon? Pis là tu te remets toujours en question fait que... » P6

Le répondant P2 y est allé d'une réponse qui exprime l'état de sa démotivation par rapport à son sentiment de compétence.

« Ok donc c'est sûr que eeh... eeffffsss... présentement, je vis un déséquilibre, donc c'est embêtant de te dire que j'ai tout ce qu'il faut pour faire mon travail... » P2

P2 apporte ici un élément digne d'intérêt : pour lui, se sentir compétent réfère à posséder tout ce qu'il faut pour enseigner. Il serait sans doute éclairant d'éventuellement creuser davantage afin de définir ce « tout » rendant compétent à enseigner, selon lui.

En somme, on peut dire que le sentiment de compétence de ces enseignants est partiellement satisfait. Dans le métier d'origine, ils se reconnaissent une certaine zone de confort et bien qu'ils soient conscients qu'ils ne maîtrisent pas la totalité des compétences de leur programme d'études, ils se sentent aptes à se former pour l'atteindre et soulignent l'ouverture de leur employeur à cet effet. Ce sentiment de compétence est étroitement lié à la qualité, la richesse ou la déficience de ce qu'ils ont vécu lors de leurs années de pratique dans le métier. Ils se permettent également de juger de la compétence, voire l'incompétence, de leurs pairs à partir de ce même filtre. Il serait d'ailleurs intéressant d'approfondir la question à savoir comment ils s'y prennent pour enseigner une compétence qu'ils estiment ne pas maîtriser, comme il arrive souvent dans les CFP.

Quant à la notion d'identité professionnelle enseignante, étant donné que d'emblée, tous les individus se sont prononcés sur leur métier d'origine, cela mène à s'interroger sur la notion de compétence en enseignement, voire sur la perception qu'ils peuvent en avoir. On se reconnaît comme étant limité lorsque vient le temps de traiter avec des élèves en difficultés d'apprentissage, et on s'en remet de plus en plus aux nouvelles ressources qui sont mises en place dans les centres afin d'obtenir du support. On n'en dit pas plus. Aucun candidat ne s'est exprimé au regard du référentiel des 12 compétences de la profession

d'enseignant (MELS, 2001), ce qui donne envie, à postériori, de les questionner davantage sur le sujet.

Voyons maintenant où ils se situent par rapport à leur sentiment d'appartenance.

4.5.3 Sentiment d'appartenance

Lorsqu'il a été question de sentiment d'appartenance chez les enseignants interviewés, ils se sont exprimés d'abord par rapport à leur département¹⁰, puis à leur centre. Plusieurs ont fait référence à la fierté qu'ils éprouvent d'être un membre de leur CFP. Cette fierté s'exprime de plusieurs manières : P1 tire cette fierté de sa contribution à former des élèves compétents pour le marché de travail; P2 et P3 utilisent des métaphores « je l'avais tatoué dans le cœur », « j'ai le CFP tatoué sur le front » pour exprimer la portée et l'importance de cette fierté à leurs yeux; chez P4, le sentiment d'appartenance est continuellement en construction, à partir du moment même où elle était étudiante au centre.

« Eeh, chu fière de faire partie de [mon centre], parce que je calcule que quand mes élèves terminent leur formation, j'ai vraiment mis des gens compétents sur la route (...) » P1

« (...) avant que je tombe, que je sorte en maladie, j'avais un très grand sentiment d'appartenance à l'organisation, à l'équipe, eeeeeeh, donc oui, j'avais beaucoup, le CFP [...], je l'avais tatoué sur le cœur, pis ça faisait partie de ma vie. J'avais une grande fierté au niveau de mon travail. » P2

« Le sentiment d'appartenance, moi le CFP, j'ai le CFP tatoué dans le front. » P3

¹⁰ Dans les CFP, on retrouve différents départements compartimentés soit par métiers enseignés, soit par secteurs. Généralement, il s'agit d'un espace physique donné où l'on retrouve les classes, laboratoires ou ateliers (ainsi que l'équipement requis) nécessaires à l'enseignement du programme ainsi que les bureaux des enseignants, souvent regroupés tous ensemble dans un même local. Lorsqu'on réfère à un secteur, il s'agit de plusieurs métiers associés à l'un ou l'autre des 21 secteurs d'activités en FP (Inforoutefpt.org, 2019). Il est courant que tous les métiers d'un secteur soient associés à un même département.

« Pis, tsé le sentiment d'appartenance au centre, ben, tsé, il se construit déjà depuis 10 ans là. Tsé depuis le moment où moi j'ai suivi ma formation ici, ben j'me suis sentie bien ici (...) Tsé, j'ai l'impression, pis en [atelier] des fois j'ai l'impression que je suis un peu plus comme une propriétaire, une gérante de [commerce] qu'une professeure, quand on arrive en situation réelle là. Pis, je pense pas que ce soit une mauvaise chose, mais ça fait partie de la définition de mon sentiment d'appartenance pour moi. » P4

Toutefois, lorsque vient la question de la relation avec les collègues, les candidats font preuve d'une plus grande prudence. Chacun qualifie ses relations comme étant bonnes tout en émettant quelques réserves qui se sont révélées, plus tard dans l'entrevue, comme plutôt majeures. On reconnaît l'importance de posséder, en équipe, les mêmes standards de discipline. Les candidats parlent de certains collègues comme étant des ingrédients de leur propre succès grâce à l'entraide et au soutien qu'ils peuvent leur apporter.

« Eeeeh, ça va quand même bien. Ça a pas toujours été, peut-être que bon, encore là, ça part du métier d'origine. » P5

« He, ma relation avec mes collègues, TRÈS BONNE, pour la plupart. Pas pour tous, malheureusement. » P6

« Mais en général ça va quand même bien l'entente avec les collègues. »

P3

Toutefois, les écarts quant à la perception du rôle de l'enseignant, au bagage dans le métier d'origine ainsi que les luttes pour des postes réguliers peuvent nuire au climat de travail et donc au sentiment d'appartenance.

L'une des candidates identifie clairement que ce qu'elle juge comme un manque de compétence chez ses collègues affecte son sentiment d'appartenance au centre. Elle insiste pour dire que pour elle, il s'agit d'un facteur de démotivation.

« Où est-ce que ça me tanne le plus au niveau du sentiment d'appartenance, c'est quand j'arrive dans les milieux, pis que j'ai, mettons une chef de programme qui me dit « ha, telle élève, ça vient de chez vous ça? » Fait que là j'dis ben « Oui, m'semble j'ai déjà entendu son nom ». « Ben c'parce qui est pourri là ». Ça, ça me gêne là. » P1

« Tsé quand t'arrives, pis tu dis « je peux pas croire qu'elle leur a enseigné une affaire de même » quand c'est pas vrai, ça existe pas. Pis là les élèves, écoute, sont crinqués ben dur là : « mais oui elle nous l'a dit ». « Oui mais c'est pas ça ». Fait que tsé faut comme, tu veux pas, tu veux pas détruire la personne, parce que dans le fond c'est la personne, j'y en veux pas. C'est parce qu'elle est pas compétente, tsé. C'est à elle à aller chercher, si elle voit qu'est pas, ou tsé elle voit pas qu'elle l'a pas. Tsé y'a-t-il quelqu'un qui va lui dire à un moment donné, tsé. C'est pas à moi y dire ça. Mais tsé, l'élève lui part avec cette base-là, pis il s'en vient, pis il continue son cheminement. » P1

« De dire Tabarnouche, j'm'en va travailler, pis j'm'en va travailler avec des gens... qui sont pas nécessairement compétents. Moi j'ai ben de la misère avec ça, travailler avec des gens qui manquent de compétence. Si t'es pas bon, si tu l'sais pas, si tu le connais pas, fais le pas. Va pas devant les élèves dire des choses que tu penses connaître pis dans le fond tu connais pas. Ça prend de l'expérience sur le terrain avant de venir enseigner en formation professionnelle. » P1

D'autres mettent en évidence ce qu'elles considèrent comme des luttes de pouvoir au sein même du centre qui nuisent au travail, et peuvent devenir un facteur externe démotivant.

« Pis, ben dans le fond, l'autre enseignante est très appréciée du directeur pis est pro syndicat et compagnie, elle connaît vraiment ces choses-là, pis moi chu la niaiseuse là-dedans, pis ça m'intéresse pas. Pis souvent, ça va mettre des bâtons dans les roues, ou ce que j'ai dit, ce que j'ai voulu amener, ben ça va être retourné contre moi. Fait que, faut que je fasse attention à ce que je dis, à ce que je fais, parce que je la veux ma job ici là. » P4

« Eeeeh, j'm'en va sur une permanence, peut-être bien qu'y a un p'tit peu de de de... jalousie. » P5

Un autre répondant réfère à l'impact des périodes de coupures dans le monde de l'éducation sur la qualité des relations au sein de son équipe de travail ainsi que sur la motivation au travail de ses membres.

« J'dirais qu'on est dans un monde de coupure, mais ça fait 15 ans qu'on est dans un monde de coupure dans les CFP, (...) pour la partie avec les collègues, ça va bien, mais là y'en a 2 qui ont perdu leur job, v'là 2 mois. (...) Mais eeeh, pis c'est ça, [le directeur] apporte des, c'est des coupures tout le temps. C'est dur de voir ses chums partir, pis l'autre qui est assis, va peut-être ben perdre sa job, fait que la motivation... » P3

Pour un autre, aborder les écarts de mentalité entre les différentes générations d'enseignants suscite de vives réactions.

« (...) j'va le dire de même (bafouille), ça sortira comme ça sort : des maudites vieilles mentalités de vieux profs! Ça, ça me hum! Ça me fend... Je finirai pas ma phrase. Des vieilles mentalités que le centre de formation leur appartient. Que leurs ateliers leur appartient, que tout est à eux autres, eeehh... ». P6

En somme, à la question faisant référence aux relations avec les collègues, chacun nomme que ça se passe bien mais à creuser le sujet, force est de constater qu'il existe plusieurs irritants de différentes natures. Il est à noter qu'une fois le micro fermé, la moitié des candidats sont revenus volontairement sur le sujet, révélant des situations très délicates qu'ils préféreraient garder sous silence pendant l'entrevue.

En outre, les réponses révèlent que l'allégeance des enseignants va à leur département ainsi qu'à leur centre. Questionnés sur leur appartenance à leur commission scolaire ou au monde de l'éducation dans son ensemble, les réponses devenaient diffuses.

« Tout ça pour moi, c'est comme en arrière d'une porte qu'on tient fermée pis on est comme dans un petit cocon ici avec notre ptite direction pis on dirait qu'on n'a pas l'impression de travailler pour toute ce monde-là qui sont en dehors du ici maintenant, autour là. » P4

« Fait que tsé, chu pas accroché aux commissions scolaires pis au ministère pis toute. Moi je travaille pour ma patrie, pour mon centre, c'est à moé, c'est mon centre, c'est le département, c'est mon département (...). » P6

« Mon CFP, oui. Ben MON cfp, notre cfp. (...) Ben moi j'me dis qu'au niveau de la commission scolaire, dans ce que je vois présentement, moi j'ai pas, j'pourrais pas changer grand-chose pareil. D'la manière que ça fonctionne là. Y'a des commissaires, ça sert à rien. » P3

On constate donc que le besoin d'appartenance des enseignants interrogés semble, pour la plupart, comblé et que cette appartenance est symbolisée par leur CFP, voire leur département d'enseignement. On ne réfère pas naturellement à ce qui entoure les centres de formation et on se sent même détaché, voire désintéressé ou presque inconscient de ce qui se situe au-delà des murs des centres. L'équipe départementale est importante, or des tensions existent ici et là, mais le sujet est quasi tabou. On préfère faire valoir ce qui va bien dans le département et on s'y raccroche.

4.6 Les déterminants émergents

4.6.1 L'importance accordée aux rétroactions de l'entreprise ou l'élève comme produit de l'enseignement

Un élément inattendu s'est clairement dessiné au fil des entrevues menées dans le cadre de l'étude. En effet, le discours des enseignants témoigne de l'importance accordée aux liens avec l'entreprise et à la valeur qu'ils accordent aux rétroactions de ces dernières à propos de la compétence des élèves, un élément qui ne peut être attribuable qu'aux enseignants du secteur de la formation professionnelle. Les échanges à ce propos ont pu mettre en lumière le fait que plusieurs enseignants perçoivent la satisfaction de l'entreprise à l'égard des stagiaires comme le résultat d'un bon travail de leur part. Selon la majorité, il semble s'agir d'une équation : un bon élève égal un bon enseignant, et l'inverse est aussi vrai, c'est-à-dire qu'un mauvais élève est le fruit d'un mauvais enseignant, ou à tout le moins, d'un mauvais enseignement. Ainsi, les commentaires élogieux venant de l'entreprise sont reçus comme une forme de reconnaissance indirecte qui fait la fierté des enseignants. En contrepartie, des critiques négatives à l'endroit des étudiants leur indique qu'ils ont été mal formés. On s'expliquera cela par l'incompétence des collègues ou le fait que les élèves n'aient pas été sélectionnés au départ.

« (...), c'est quand j'arrive dans les milieux, pis que j'ai mettons une chef de programme qui me dit « ha, tel élève, ça vient de chez vous ça? » Fait que là j'dis ben « Oui, m'semble j'ai déjà entendu son nom ». « Ben c'parce qui est pourri là ». Ça, ça me gêne là. » P1

« Pis, tsé, quand t'as un prof qui est pas compétent, pis qu'y enseigne à des élèves, pis qu'après tu t'en vas avec ces élèves-là, pis tu te dis « ha, ok, c'est telle personne qui leur a donné cette compétence-là. » Tu comprends pourquoi l'élève est si poche. » P1

Cette même relation fait que, lorsqu'un élève performe, on souhaite faciliter son placement dans un milieu de travail de qualité qui lui convient.

P2 met en lumière cet élément tout en faisant beaucoup de place à l'élève lui-même, d'une façon toute particulière.

« Parce que on s'entend que quelqu'un qui s'inscrit dans un cours en formation professionnelle c'est pour travailler. On veut le mettre prêt au marché du travail, puis, beeeen, le plus grand apport, le plus beau cadeau qu'on peut lui faire s'il fait ses efforts, c'est de pouvoir lui indiquer, faire des liens, trouver des contacts pour pouvoir le placer. Moi, je trouve que c'est essentiel et c'est une formule qui est gagnante au niveau de la société en général. Donc on peut récupérer des élèves, pis les faire travailler dans le domaine. On est capable de le faire, donc moi c'est là que j'accorde énormément d'importance, pis je pense c'est la base de l'enseignement là, c'est ça. » P2

P2 estime que le fait de former de plus en plus d'élèves porte atteinte à la qualité de la formation et que par conséquent, l'élève, « le produit fini de l'enseignant », n'a plus de valeur pour les employeurs.

« Donc ce qui fait qu'au niveau du produit fini, parce qu'il en sort, il sort beaucoup plus d'élèves, la qualité de la formation est moins grande, pis là ben qu'est-ce qu'on voit arriver, c'est que les employeurs qui passaient tout le temps par le CFP pour embaucher, ben ils ne veulent plus de nos élèves. » P2

« On a perdu des gros employeurs... c'est assez particulier. Dans ce contexte-là, j'veux pas que mon nom fasse, soit associé à ça. Parce qu'au niveau de mes valeurs ça me rejoint pas mais pas du tout. » P2

L'extrait de P3 ici livre le même message que celui de P2, mais à l'inverse. Alors que P2 fait état d'un déclin de la qualité de la formation dans la dernière citation, P3 parle de la reconnaissance de plus en plus grande du DEP où il enseigne, allant même jusqu'à dire

que le cours est désormais obligatoire pour que les employeurs procèdent à des embauches dans son secteur d'activité.

« Plus ça va, plus les compagnies le disent que la formation, c'est bon. [Une entreprise] icitte à côté, y'avait pas l'habitude de prendre les étudiants qui avaient une formation, mais là, c'est ça, il s'est rendu compte que, tabarouette, ce qu'on leur donne, ça vaut la peine, fait que... ils disent que ça vaut la peine qu'on donne c'te formation là. Ils valorisent la formation. Pis à c't' heure, de toute façon, toutes les compagnies l'obligent. » P3

P6 s'exprime lui-aussi sur ce sujet. Son témoignage est éloquent : les élèves reconnus comme étant « bons », c'est « sa paye ». Pour P3, il s'agira de « sa deuxième paye ».

« Pis à date, ben ce qui est le fun c'est que, depuis peu, on commence à avoir des retours de l'industrie : « heille tel gars, il est vraiment bon, il a déjà son truck pis ça fait 6 mois pis j'y ai déjà donné les clés du truck, pis il part, il va faire le service. T'as des bons gars! » Fait que tsé c'est, ça aussi, l'autre bord, oups, c'est le fun! (...) Ben ça te donne confiance aussi. Ça te prouve à quelque part que tu fais la job. Pis si tu fais la job, moé faire ma job, ben pour moi, nous autres on dit, icitte on dit tout le temps à nos étudiants c'est « on veut faire de vous autres des professionnels ». Pis si ils sortent pis qu'ils se font dire qu'ils sont bons, ils sont compétents, ben ça vient consolider c'qu'on fait, pis ils savent. On veut juste devenir plus bon, plus gros, pis donner plus. (...) Ben mets en que ça complimente! Ma paye est là. Moi ça c'est ma paye! » P6

« Moi ce que j'aime en enseignement c'est quand je revois un étudiant un an ou 2 après pis [...], il travaille dans le métier! C'est le fun en tabarouette. Ça, c'est ma deuxième paye. Pis je leur dis quasiment à chaque fin de cours quand on finit avec un groupe d'étudiants. J'leur dis. J'ai hâte de vous revoir dans un an ou deux, c'est ma deuxième paye. Ça veut dire que la formation qu'on vous a donnée ça a valu la peine. Ça j'aime. » P3

Dans l'extrait qui suit, P4 réfère aux élèves qu'elle a l'occasion de voir travailler dans leur milieu professionnel en tant que cliente et à ce que ça lui procure comme fierté. Elle le nomme explicitement : il y a un peu d'elle dans cela!

« Pis ben quand je croise les élèves qui travaillent la fin de semaine, pis que je les vois [qui font un travail] incroyable, qu'ils sourient à leurs clients pis que je sens qu'il y a une approche particulière, pis que j'me dis qu'il y a un p'tit peu de moi là-dedans, ben, c'est valorisant, c'est vraiment l'fun. Fait que c'est pour ça que c'est vraiment l'fun l'enseignement. » P4

Dans un autre ordre d'idée, cette citation de P2 fait état de l'évolution de cette représentation au fil du temps chez lui. Si au départ ça le valorisait grandement de recevoir une rétroaction de l'entreprise, il en est venu qu'à accorder le mérite à l'élève lui-même, à se détacher du succès de ce dernier. Rappelons que P2 vit une grande démotivation au travail, ce qui peut contribuer à ce détachement, ou l'inverse.

« J'me sentais moins valorisé d'avoir placé un élève, de l'avoir envoyé sur un entrepreneur, pis je revois l'entrepreneur qui me disais « tu m'en as envoyé vraiment un bon, chu content ». Au début ça me valorisait beaucoup, mais c'est pas moi, c'est l'élève qui fait son nom là. » P2

Les propos qu'ont tenus les personnes interviewées à ce sujet sont éloquentes : les élèves sont le produit fini de leur enseignement. Excepté pour P2 dont la réflexion tend à évoluer vers une responsabilité de l'élève envers lui-même, les autres candidats ont tous fait mention de la qualité de la performance des élèves, une fois en stage ou en emploi, révèle la qualité du travail qu'ils ont accompli comme enseignant auprès d'eux. Certains vont jusqu'à attribuer la responsabilité d'un élève non apprécié par le milieu de travail à leurs collègues qu'ils considèrent comme incompetents. On va également jusqu'à chercher à faciliter l'intégration en emploi aux élèves sérieux et travailleurs en leur offrant des contacts ou en créant des liens vers les postes les plus intéressants, comme une récompense au meilleur. C'est comme si, chez ces enseignants jadis travailleurs d'objets plus concrets, il y avait migration dudit objet de travail vers l'élève et que la rétroaction la plus valable à savoir s'ils ont eux-mêmes bien mené leur mission était celle de l'entreprise, qui valide ou non la valeur du nouveau travailleur. Rappelons que cet élément est très révélateur de la différence de réalité entre l'enseignant du secteur régulier versus celui du

professionnel tel que décrit dans le chapitre de la problématique. Il est évident que les rétroactions des entreprises ne sont pas applicables au secteur des jeunes.

Cela dit, un autre élément est à considérer parmi les déterminants émergents, venant interférer dans cette équation aux apparences évidentes, c'est-à-dire la « qualité des élèves », qui, aux yeux des candidats à l'étude, semble diminuer de plus en plus.

4.6.2 La « qualité des élèves »

Un autre facteur ayant souvent été soulevé au fil des entrevues est celui dit de la « non-sélection » des élèves. On sait que le déclin démographique au Québec (Institut de la statistique du Québec, 2019), combiné aux efforts soutenus des cégeps et universités pour recruter les étudiants ainsi que le plein emploi, ont des conséquences dans les CFP. Devant cette diminution généralisée des inscriptions, les centres qui contingentaient un ou certains de leurs programmes se sont vu dans l'obligation d'accepter tous les éventuels intéressés afin d'assurer la pérennité des cours. À cela s'ajoutent les actions pour le droit à l'éducation de certains groupes, tel les EHDAA, qui exigent une forme d'adaptation de l'offre de formation, tendant à complexifier le quotidien de travail des acteurs du monde scolaire. Tout ceci a un impact évident chez les enseignants puisque tous les candidats en ont fait mention au cours des entretiens. Pour ceux ayant plus d'expérience, on fait référence à l'époque où la clientèle était sélectionnée et par conséquent plus sérieuse, selon eux.

« Avant, [...], on formait peut-être ben 200 personnes, mais y'avait des listes d'attente. Fait qu'on était capable faire une sélection. Là il en n'a plus de sélection. Tu viens t'inscrire? Oui, on va te prendre. Fait qu'on se ramasse avec des élèves plus difficiles un peu, des jeunes qui ont un passé des fois qu'on est mieux de pas trop connaître. Fait que ça c'est plus difficile un peu

pour nous autres dans l'enseignement. Heu, des fois on se fait dire par les entreprises qu'il y en a qui ne sont pas compétents. » P3

« Donc eeeeeeh, là on est entrain de perdre notre rang numéro 1 là, dans notre programme au Québec là, parce que moi, on ne fait plus de sélection, on prend n'importe qui, on va ramasser de l'argent sur la tête des étudiants, on se fout eeh, de l'opinion des enseignants par rapport à la clientèle qu'ils veulent, donc on sait très bien qu'on a une clientèle beaucoup plus démotivée, donc démotivante aussi au niveau d'une classe. » P2

« Il se trouve à avoir une détérioration de la qualité, oui, parce que veut, veut pas, quand on prend n'importe quel élève qui s'inscrit, parce que c'est un domaine nous aussi où est-ce que c'est trippant, tsé j'veux dire, on a beaucoup d'étudiants qui pensent pas nécessairement en faire un métier mais qui vont là parce que, regarde ils vont aller à l'école, leurs parents vont être contents. Fait que tsé c'est pas du...c'est pas tout le temps une clientèle hyper sérieuse qu'on a. » P2

D'autres réfèrent aux capacités cognitives et éventuellement professionnelles des élèves qui se retrouvent dans leurs classes.

« C'est sûr que là y'a toujours des irritants là. C'est sûr que des fois faut faire avec des élèves qu'on se demande comment ça se fait qu'ils sont assis dans nos classes aussi. Qu'est-ce qu'ils font là? Y'ont pas d'affaire là. Eh, c'est sûr qu'ils feront jamais ce métier là, ça a pas de bon sens. » P5

« Des fois les élèves, on n'a pas toujours une clientèle qui est très, eeh, une clientèle qui est très, eeh, j'veux pas dire intelligente mais qui est très, qui a eu une scolarité élevée. Fait que c'est sûr et certain qu'on ramasse souvent des gens qui sont atteints psychologiquement là. » P1

« Y'en a un que c'était parce, j'va dire ce que j'y disais, « c'est parce que t'aimes pas travailler ». J'avais pas le droit d'y dire qui était vache. (rires) Paresseux en tout cas! (rires). » P3

Alors qu'il enseignait à une cohorte qu'il jugeait particulièrement difficile à mobiliser, P3 témoigne avoir souvent nommé au groupe à quel point il le trouvait démotivant :

« (...) ben je leur ai mentionné plusieurs fois dans l'été que « si j'avais tout le temps des groupes comme vous autres, je changerais de job ». Parce que

là, la motivation cet été-là, c'était pas motivant. Sont pas là.(...) . Mais oui, c'est démotivant en tabarouette. Ce groupe-là, là, v'là 2 ans, c'était vraiment là... tu les voyais débarquer de l'autobus pis, tiens, encore eux autres, c'est sûr qu'ils sont pas là. Mais c'était la première année qu'on vivait ça. » P3

L'un d'eux va même jusqu'à nommer que cette situation interfère avec ses valeurs personnelles.

« Mais là au niveau de la clientèle qu'on a actuellement, parce qu'on veut trop former, qu'on veut former 4 groupes, 3-4 groupes, avoye, «at large», on ouvre ça «at large», ben ça apporte son lot où est-ce qu'on a beaucoup d'élèves problématiques encore plus, on a beaucoup d'élèves qui sont moins intéressés, donc au niveau de la valorisation du métier d'enseignant, moi j'ai beaucoup de difficulté à me retrouver là-dedans, ça me rejoint beaucoup moins au niveau de mes valeurs. » P2

Ces différents éléments, soulevés par chacun des interviewés, ramènent en fait aux capacités ainsi qu'au niveau d'intérêt des élèves. Devant des classes d'élèves peu intéressés par la formation ou présentant des difficultés d'apprentissages majeures, les enseignants ne ressentent pas l'efficience de leur enseignement, puisque plusieurs « ne savent pas ce qu'ils font là » ou encore, n'arrivent pas à comprendre ce qui leur est enseigné. L'enseignant se sent alors démuni devant son groupe et voit sa motivation minée. Ces témoignages entrent en lien avec ce qui a été exprimé quant au sentiment de compétence des enseignants précédemment et se rattachent également à certains éléments qui sont reprochés aux directions de centre, comme le décriront les prochaines lignes.

4.6.3 Les relations avec la direction

Sans avoir volontairement cherché à faire de la place à cela dans le canevas d'entrevues, un acteur de la vie de l'enseignant s'est tout de même spontanément glissé dans le discours de chacune des personnes interrogées. En effet, tous les candidats se sont

exprimés sur leur direction de centre à un moment ou un autre de l'entretien. Si on en parle tantôt comme une personne de confiance qui apporte le support attendu et contribue au bien-être de l'enseignant, la direction est aussi souvent mise à mal, considérée parfois comme déconnectée de la réalité pédagogique et plus soucieuse des intérêts financiers du centre que de quoi que ce soit d'autre. P2, qui s'est retrouvé avec une nouvelle directrice après un retour de congé maladie, est sans doute le plus critique lorsqu'il fait mention de l'impact des décisions de cette dernière sur sa situation professionnelle.

« Quand je suis revenu (...), là y'avait une nouvelle direction en place pis une gestion très autocratique où est ce que tous les dés semblent pipés d'avance, où est-ce que des enseignants, on ne sent pas que notre opinion compte. On ne sent pas qu'on est pris en compte en tant que spécialiste de contenu dans notre domaine, on ne tient pas compte de la réalité de notre domaine. Eeeuh, donc ça a amené énormément de frustration de mon côté, eeeeeeh, de voir que des décisions qui étaient prises, moi pour le bien des élèves et pour le bien de la formation, je trouvais pas que c'était des bonnes décisions, eeeeeeh. D'où encore là, ce qui a augmenté énormément mon désintérêt, c'était de voir la tournure que ça prenait pour le programme. » P2

« Définitivement dans mon cas moi je trouve que, eeeh, la collaboration entre la direction et l'équipe enseignante est essentielle dans un programme où est-ce qu'on est des spécialistes de contenu, pis je me rends compte que là-dedans je ne suis rendu qu'un numéro. Pis moi dans ce cas-là ça ne m'intéresse pas du tout. » P2

« Pis là l'affaire c'est que y'a du monde qui ont pris le bord de la direction. Elle applique le diviser pour mieux régner. Pis moi ben comme j'étais en opposition, ben elle me porte pas dans son cœur, pis ses petits soldats soumis, quand même qu'ils sont pas compétents elle s'en fout, c'est des soldats soumis... » P2

P1, qui se dit très démotivée par le manque de compétence de ses collègues, attribue cette situation aux mauvaises décisions prises par la direction de l'époque.

« (...) pis y'a eu des erreurs au niveau de la direction y'a quelques années. (...) Fait que là-dessus là, je pense que au point de vue direction y'a eu un manque quant à l'engagement des personnes. » P1

Lorsque P3 s'exprime sur la situation qu'il estime avoir été la plus démotivante de sa carrière d'enseignant, il porte lui aussi le blâme vers sa nouvelle direction. Alors qu'il avait cumulé plusieurs responsabilités en périphérie du rôle d'enseignant qui lui plaisaient beaucoup, l'arrivée de ce nouveau gestionnaire est venue changer drastiquement son quotidien de travail en le ramenant au rôle pour lequel il était embauché.

« Parce que j'avais pu à enseigner sur le terrain. J'étais responsable de projet. J'étais plus un enseignant. J'étais payé enseignant mais je faisais pu la job d'un enseignant. Pis j'aimais ça aussi toute gérer ça, pis ça allait ben. J'avais un paquet de responsabilités. (...) Ça a fait toute qu'un changement [quand le directeur] est arrivé. » P3

P3 s'est finalement fait à cette nouvelle situation et arrive maintenant à apprécier son directeur, voire à entretenir une relation privilégiée avec lui. Toutefois, alors que son centre est actuellement amené à fusionner avec un autre et que c'est ce même directeur qui aura la responsabilité des 2 CFP, il constate l'impact de son style de gestion sur ses nouveaux collègues.

« Sont dedans pis eeh, y'aiment pas la direction là. C'est sûr qui aiment pas [le directeur] parce que c'est un monde de coupures. Nous autres on est passé par là v'là 4 ans. Quand y'a arrivé icitte, y'a enligné ses affaires, y'a enligné sa vision pis c'est correct. » P3

En contrepartie, d'autres extraits suggèrent des portraits plus positifs des directions de centre, présentant ces gestionnaires comme des personnes ouvertes aux idées, aux besoins de formation et à l'écoute des enseignants.

« Quand on a des besoins on les exprime pis on se fait entendre. (silence) C'est plaisant pour ça. On a quand même une direction qui est quand même assez eeh, très eeh, très large. C'est quelqu'un d'un peu eeh, yé fin, il veut faire plaisir à tout le monde. Fait que tsé là, c'est souvent, rarement refusé nos affaires si on a un besoin x ou eeh, non. » P1

Soulignons que les prochains énoncés réfèrent tous à une comparaison entre la direction actuelle et la précédente, faisant état d'une amélioration de la situation pour eux.

« Ben on a changé de direction dernièrement, pis ça va tellement super bien. (...) Pis la direction qu'on a présentement, sérieusement, super gentille, encourage souvent, tsé, nous envoyer un message juste pour nous souhaiter une joyeuse St-Valentin, elle le fait. Tsé j'veux dire. (...) Vraiment là, on sent notre travail apprécié, pis on sent que on a eeh, tsé qu'on est importants pour la direction! Pis qu'on a, pis tsé, elle collabore beaucoup avec nous autres, elle nous parle beaucoup, elle vient nous voir souvent. Ça parait. Ça parait, c'est plaisant. Parce que l'autre direction qui était là avant, c'était plus ou moins. Là tsé elle nous le dit « vous autres vous êtes une équipe qui est le fun, vous êtes ouverts ». Elle nous complimente souvent. » P5

« Ça va super bien! Mon directeur adjoint, il nous supporte dans tous nos projets, dans toutes nos décisions. (...) Pis à date il m'approuve, pis ça va bien, eeh, ben tsé de toute façon il le dit, il veut me garder. Fait que s'il veut me garder, j'me dis que j'fais la job à quelque part (...) Pis même le directeur de centre, on a changé tout récemment, on a vu une évolution terrible avec le précédent. En tout cas moi je trouve là. Beaucoup plus proactif, beaucoup plus proche des jeunes aussi avec les réseaux sociaux, la promotion sur FB, twitter tout ça tsé. Y'é fort, fort, fort là-dessus, fait que c'est avec ça qu'on va aller chercher des jeunes. » P6

« Il a beaucoup, une écoute de la part des besoins des enseignants beaucoup plus aiguisée. Que le précédent directeur. L'autre ça rentrait par une oreille, ça sortait par l'autre. Il s'en foutait comme dans l'an 40. Lui il prend le temps de nous écouter, il écoute nos besoins, il pousse dans notre direction (...) » P6

En ce qui concerne P4, qui s'exprime elle aussi au sujet de son directeur de centre, la situation est plus complexe. Ce qu'elle juge difficile, ce sont les joutes qu'elles qualifie de plus politiques, les questions d'affinités personnelles, de liens syndicaux, voire d'implication extra-scolaire avec lesquelles elle ne se sent pas à l'aise. Elle va jusqu'à nommer craindre que sa gentillesse et son dévouement au travail nuisent à son développement professionnel. Dans l'extrait qui suit, elle raconte que le fait d'être pro-

active vient, en quelque sorte, déranger l'équilibre établi entre sa direction et une collègue qui n'effectue pas d'actualisation de sa pratique enseignante.

« Fait que ça, ça fait partie d'un obstacle que moi personnellement j'ai. Parce que je veux qu'on se mette à jour, qu'on améliore nos façons de faire, mais tout ça avec une équipe d'enseignants qui me suivent pas, qui embarquent pas dans mon bateau. Pis, ben dans le fond, l'autre enseignante est très appréciée du directeur pis est pro syndicat et compagnie, elle connaît vraiment ces choses-là, pis moi chu la niaiseuse là-dedans pis ça m'intéresse pas pis, souvent, ça va mettre des bâtons dans les roues, ou ce que j'ai dit, ce que j'ai voulu amener, ben ça va être retourné contre moi. Fait que faut que je fasse attention à ce que je dis, à ce que je fais, parce que je la veux ma job ici là. (...) Pis que là, je sais que la direction veut que ce soit elle l'année prochaine qui ait toutes les heures, tsé. (...) Ouais, c'est vraiment délicat. Fait que comment je fais pour faire ma place, pour faire en sorte que je puisse travailler ici, sans blesser personne, parce que je veux pas me battre. » P4

Cette situation laisse sous-entendre une fragilité dans le lien de confiance avec sa direction. Alors que son dynamisme au travail et sa compétence à enseigner son métier devraient jouer en sa faveur en étant reconnus par sa direction, elle est plutôt habitée par la crainte que cela puisse lui nuire. Cela révèle le doute qu'elle peut avoir à l'endroit de son gestionnaire.

Comme tous les candidats en sont venus qu'à parler de leur direction d'une façon ou d'une autre, cela révèle l'importance de cet acteur dans la vie professionnelle de l'enseignant. Qu'il y contribue en encourageant, en disposant les bons éléments autour de l'enseignant pour faciliter son quotidien et en rendant possible la concrétisation de ses projets ou encore en imposant sa vision parfois contestée, il est évident que la direction du centre fait partie des déterminants de la motivation de l'enseignant en formation professionnelle.

Voyons maintenant un autre déterminant émergent, celui concernant les programmes d'études qui représentent le cadre et la description des compétences auxquels doivent s'en tenir les enseignants du Québec.

4.6.4 Des programmes d'études en désuétude

Parmi les catégories émergentes, la désuétude des programmes d'études est apparue comme une préoccupation chez la majorité des participants sans qu'ils ne soient, encore une fois, directement questionnés sur le sujet. Ce nouvel élément est lui aussi très spécifique au secteur de la formation professionnelle, puisque directement lié à l'évolution des métiers. Devant l'importance accordée à répondre aux besoins des entreprises, les enseignants constatent l'écart entre le contenu des programmes d'études qui ne leur apparaissent pas renouvelés assez fréquemment et le rythme de progression, notamment technologique, du marché de l'emploi, et sont contrariés de ce constat. En effet, pour fournir un bon élève à l'employeur, encore faut-il pouvoir se référer à un cadre de références actuel, ciblant les compétences requises dans la pratique d'aujourd'hui, or ce n'est pas ce qui prévaut en ce moment, vu le rythme avec lequel le ministère assure la révision des programmes d'études.

« Ben tsé [dans un département du centre], y'é vieux, j'pense qu'il est vieux de 16 ans, si c'est pas plus, fait que, tsé, les filles y travaillent fort pour pouvoir mettre à jour leurs connaissances, pis là y'ont un laboratoire hi-tech, fait que tsé le programme fit pas avec le laboratoire. » P1

« De toute façon, les programmes, le ministère il accuse un gros retard au niveau du programme donc nous on l'a bonifié par rapport aux besoins de l'entreprise, ce qui fait qu'on est capable d'être à la page. » P2

« Ils nous ont changé de programme en 2003, pis 3-4 ans après, faudrait qu'il soit révisé. Pis on est rendu aujourd'hui, pis c'est pas le cas. Pis y'en parlent pas de réviser ce programme-là. » P3

« Eeh, pis c'est sûr aussi que, dernièrement, on a changé de programme aussi, pis quand on voit un changement de programme qui a été fait par le ministère pis que le ministère il est pas sur place, il est pas dans les entreprises, il est pas nulle part...Oui je sais qu'il consulte, mais des fois je

me demande s'il consulte vraiment les bonnes personnes, eeh, fait que là des fois on a des changements de programme, pis tu te dis Mon Dieu, le programme a comme pas très évolué. On dirait qu'il a plus régressé que d'autre chose. Les milieux, c'est sûr que des fois on a de la misère à suivre aussi, la technologie qui sort, les [entreprises] sont souvent boostées, nous autres on a de la misère à suivre. eeh... (...) Pis je trouve que le ministère a de la misère à suivre ce qui est possible de faire à l'école versus aussi les entreprises avec les nouveaux programmes. Tsé, des fois leurs affaires, sont, on dirait sont pas sur la planète là. Pas sur la même planète que nous autres des fois je trouve. Ben là c'est sûr que là j'ai l'exemple du nouveau programme que je trouve plutôt désuet. » P5

« Moi le seul irritant que j'ai, c'est que le programme évolue pas assez vite. Heee, écoute, si j'enseignerais le programme tel quel, je sortrais des élèves comme en 1984. Pis ça a aucun bon sens dans le métier (...), il évolue, c'est exponentiel là. (...) C'est encore bon, mais sauf c'est la manière de les appliquer, avec les outils modernes qu'on a, il faut évoluer. Tsé je veux dire là, tu te sers pu de choses de v'là 20 ans, tu peux pu les travailler. Aujourd'hui, c'est pu à jour. » P6

« J'aimerais ben ça que le gouvernement révise mon programme, mais ça c'est une autre affaire. » P6

À ce sujet, il semble que les enseignants ressentent une certaine impuissance et ils en souffrent. Rappelons l'importance qu'ils accordent à l'élève comme produit de leur enseignement. On devine par conséquent que l'obligation à s'en tenir à un programme désuet interfère avec cette volonté de former des élèves compétents, à la page, capables de travailler dans un contexte actualisé. P3 va jusqu'à nommer qu'il souhaiterait volontiers faire partie du comité de révision de son programme d'études.

« Mais moi j'aimerais ça être sur un comité avec le ministère de l'éducation pour retravailler le programme. » P3

Ces extraits témoignent de la préoccupation des enseignants à l'égard de l'actualisation des contenus d'enseignement et leur insatisfaction à devoir s'en tenir à des cursus désuets ne correspondant plus aux besoins de l'entreprise. Le ministère, grand responsable de la veille et de la mise à jour des programmes, accuse un sérieux retard.

Le marché du travail, quant à lui, renouvelle ses technologies et ses pratiques selon une cadence de plus en plus rapide. L'enseignant, coincé entre ces deux réalités, se voit limité par la lenteur du système tout en souhaitant pouvoir fournir aux entreprises des diplômés à la fine pointe de leurs besoins.

4.6.5 Bilan des déterminants émergents

Le regard posé sur les données recueillies l'a été à travers la lunette du cadre théorique retenu. Situer les enseignants interviewés au regard de la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 2002) et les différents concepts s'y rattachant est un exercice en soi. Ensuite, laisser apparaître des déterminants émergents, ceux qui, à travers le discours des répondants, semblent unanimement sources de préoccupations d'une façon ou d'une autre, se veut tout aussi révélateur. Les 4 grandes catégories réunies ici, soit 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 sont apparues spontanément et de façon définie comme des déterminants concrets de la motivation des enseignants de la formation professionnelle. La section suivante suggère une interprétation visuelle de l'analyse de ces données.