TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ii
REMERCIEMENTS iii
TABLE DES MATIÈRES iv
LISTE DES FIGURES vii
LISTE DES GRAPHIQUES viii
LISTE DES TABLEAUX xi
INTRODUCTION xii

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 17
1.1 Éléments d'introduction 18
1.1.1 L'enseignement professionnel a son histoire 18
1.1.2 Le portrait des enseignants en formation professionnelle 20
1.2 Éléments de la problématique 22
1.2.1 L'entrée dans la carrière enseignante 22
1.2.2 L'identité professionnelle 27
1.2.3 Les valeurs à explorer 31
1.3 Problème de recherche 33
1.3.1 Question de recherche 38
1.3.2 Objectifs spécifiques 38

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE 39
2.1 Approche systémique 39
2.1.1 Notion et théorie des systèmes 39
2.1.2 Devenir enseignant : transformation d'un système humain 41
2.2 Approches des systèmes de valeurs 43
2.2.1 La nature des valeurs 43
2.2.2 Une organisation en système 46
2.2.2.1 Les valeurs selon Rokeach (1973) 46
2.2.2.2 Les valeurs selon Kahle (1983) 49
2.2.2.3 Les valeurs selon Schwartz (2006) 50
2.3 Les processus d'insertion et de transition professionnelles 55
2.4 Le processus de construction de l'identité professionnelle 66
2.5 Choix des approches et proposition d'un modèle systémique 74

CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE 80
3.1 Approche méthodologique 80
3.1.1 Type de recherche 80
3.1.2 Population 84
3.1.2.1 Échantillon 84
3.1.2.2 Contexte écologique et temporel de la recherche 88
3.1.3 Collecte et analyse des données 90

3.1.3.1 Instruments de collecte des données 90
3.1.3.2 La posture du chercheur 93
3.1.3.3 Traitement des données 95
3.1.4 Critères de rigueur et d'éthique 100
3.1.5 Synthèse 101

CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 102
4.1 Concept de valeur 103
4.2 Description quantitative du groupe de participants 105
4.2.1 Partie I : le parcours de formation et le métier initial 108
4.2.2 Partie II : la formation et la carrière en enseignement 113
4.3 Description qualitative du groupe de participants 117
4.3.1 Partie I : la formation et la carrière antérieures à la bifurcation 117
4.3.1.1 Perceptions de l'éducation avant la bifurcation 117
4.3.1.2 Insertion professionnelle dans le métier 119
4.3.1.3 Identité professionnelle de métier 120
4.3.2 Partie II : la bifurcation, la carrière et la formation en enseignement 122
4.3.2.1 Insertion professionnelle dans la carrière enseignante 124
4.3.2.2 Perceptions de l'éducation après la bifurcation 126
4.3.2.3 Nouvelle identité professionnelle d'enseignant 127
4.3.3 Valeurs de métier en héritage 129
4.4 Description quantitative et mise en contexte par participant 130
4.4.1 Participant 1 : quand la situation parentale force les choix 131
4.4.2 Participant 2 : celui qui découvre son potentiel avec l'enseignement 134
4.4.3 Participant 3 : de résilient à épanoui 137
4.4.4 Participant 4 : la quête du contrôle 140
4.4.5 Participant 5 : des portes toujours ouvertes 143
4.4.6 Participant 6 : quand les conditions de travail priment 146
4.4.7 Participant 7 : enseigner pour les élèves 149
4.4.8 Participant 8 : une vague de découragement 152
4.4.9 Participant 9 : d'individualiste à coopératif 155
4.4.10 Participant 10 : d'un métier de l'humain à une profession de l'humain 158
4.4.11 Participant 11 : quand enseigner rime avec animer 161

CHAPITRE 5 DISCUSSION 166
5.1 La mise en relation 167
5.1.1 Les enseignants rencontrés 167
5.1.2 Les valeurs identifiées 168
5.2 Les constats 169
5.2.1 Les valeurs des enseignants en FP sont la mise à jour des valeurs héritées du métier d'origine 169
5.2.2 Les valeurs des enseignants en FP reflètent leurs représentations de leur rôle d'enseignant 172
5.2.3 Les valeurs des enseignants en FP sont les fondements de leur processus de changement individuel 174

5.3 La synthèse des rôles des valeurs dans le développement identitaire.....176
5.3.1 Les limites de la recherche.....179
5.3.2 La modélisation révisée 181
CONCLUSION.....184
La contribution à l'avancement des connaissances 186
Les avenues de recherche.....188
LISTE DE RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 191
ANNEXE I.....198
ANNEXE II 203
ANNEXE III 204

LISTE DES FIGURES

Figure 1. La juxtaposition des statuts pendant la période de transition (Balleux, 2006b, p. 42) 21

Figure 2. Insertion comme processus multidimensionnel (Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008, p. 53).....24

Figure 3. Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Schwartz, 2006, p. 964) 52

Figure 4. Proposed circular motivational continuum of 19 values with sources that underlie their order (Schwartz et al., 2012, p. 669) 53

Figure 5. Les cinq phases du processus de la socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec (Nault, 1999, p. 142) 57

Figure 6 : Continuum de formation d'un enseignant (Riopel, 2006, p. 3).....58

Figure 7. Incidence de la précarité professionnelle sur le travail enseignant (Gingras & Mukamurera, 2008, p. 215).....59

Figure 8. La construction sociale de l'identité professionnelle (Beckers, 2007, p. 151).....68

Figure 9. Adaptation du processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et al. (2001) (Gaudreault, 2011, p. 71) 72

Figure 10. L'identité professionnelle : entre tensions et transactions (Perez-Roux, 2011, p. 41) 73

Figure 11. Modèle systémique du changement associant le processus de construction de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2011) au système de valeurs (Schwartz, 2006) 75

Figure 12: Devis méthodologique.....83

Figure 13. Organisation des données pour la présentation des résultats.....105

Figure 14. Parallèle entre les valeurs et l'identité professionnelle enseignante 177

Figure 15. Modélisation du rôle des systèmes de valeurs (Schwartz, 2006; 2012) dans le processus de transition identitaire (Perez-Roux, 2011) des enseignants en formation professionnelle 182

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1. Répartition du nombre d'unités de sens codées par participant avant la bifurcation (partie I) et après (partie II) 108

Graphique 2. Tendances des propos des participants concernant la formation et le métier d'origine en termes de dimensions motivationnelles.....111

Graphique 3. Tendances des propos des participants concernant la formation et le métier d'origine en termes de dynamiques de transition identitaire 112

Graphique 4. Tendances des propos des participants concernant la formation et la carrière en enseignement en termes de dimensions motivationnelles.....115

Graphique 5. Tendances des propos des participants concernant la formation et la carrière en enseignement en termes de dynamique de transition identitaire.....116

Graphique 6. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 1 131

Graphique 7. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 1 132

Graphique 8. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 1 133

Graphique 9. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 2 134

Graphique 10. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 2 135

Graphique 11. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 2 136

Graphique 12. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 3 138

Graphique 13. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 3 138

Graphique 14. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 3 139

Graphique 15. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 4 141

Graphique 16. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 4 141

Graphique 17. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 4 142

Graphique 18. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 5 143
Graphique 19. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 5 144
Graphique 20. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 5 145
Graphique 21. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 6 146
Graphique 22. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 6 147
Graphique 23. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 6 148
Graphique 24. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 7 149
Graphique 25. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 7 150
Graphique 26. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 7 151
Graphique 27. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 8 152
Graphique 28. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 8 153
Graphique 29. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 8 154
Graphique 30. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 9 155
Graphique 31. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 9 156
Graphique 32. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 9 157
Graphique 33. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 10 158
Graphique 34. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 10 159
Graphique 35. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 10 160

Graphique 36. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 11 161

Graphique 37. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 11 162

Graphique 38. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 11 163

Rapport-Gratuit.com

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Valeurs retenues par Rokeach dans l'analyse des systèmes de valeurs (Valette-Florence, 1988, p. 20) 48

Tableau 2 : Valeurs retenues par Kahle dans l'analyse des systèmes de valeurs (Valette-Florence, 1988, p. 21) 49

Tableau 3. Étape d'un processus de transition (Balleux, 2011, p. 58)....61

Tableau 4. La fréquence des raisons mentionnées par les répondants (Balleux, 2006b, p. 39)64

Tableau 5. Les dix valeurs de base : les objectifs et les items de mesure (Schwartz, 2006; Schwartz et al., 2012)....76

Tableau 6. Sexe et âge des onze participants aux entrevues....86

Tableau 7. Formation initiale, métier occupé, nombre d'années d'expérience en emploi et statut de travailleur actuel des participants aux entrevues....87

Tableau 8. Domaine enseigné en formation professionnelle, années d'expérience en enseignement, statut d'enseignant et nombre d'années prévues pour compléter le baccalauréat en enseignement professionnel pour les participants aux entrevues....87

Tableau 9. Plan d'analyse selon L'Écuyer (1990, 1991)....97

Tableau 10. Codes ajoutés aux catégories préliminaires, leurs catégories, leur fréquence et leur sens 107

Tableau 11. Les valeurs identifiées dans le discours portant sur la formation et le métier d'origine....109

Tableau 12. Fréquences des codes pour les valeurs les plus rencontrées en partie I....110

Tableau 13. Les valeurs identifiées dans le discours portant sur la formation et la carrière en enseignement....113

Tableau 14. Fréquences des codes pour les valeurs les plus rencontrées en partie II....114

Tableau 15. Récapitulatif des objectifs poursuivis, du devis méthodologique, du plan d'analyse et des résultats présentés....164

Tableau 16. Arbre de codage 204

INTRODUCTION

Le secteur professionnel de l'enseignement au secondaire a eu 50 ans. Quoique sa popularité a varié au cours des années, ses effectifs se trouvent en constante augmentation depuis les 15 dernières années, ce qui a entrainé une embauche supplémentaire d'enseignants dans les différents programmes de formation offerts (MELS, 2011). Leurs modes de recrutement et d'insertion dans la profession enseignante sont toujours considérés distincts des autres ordres d'enseignement. Notamment, parce que les nouveaux enseignants en formation professionnelle bifurquent d'un métier occupé depuis un certain temps vers son enseignement dans les centres de formation professionnelle sans avoir suivi de formation préalable en pédagogie. C'est donc principalement sur la base de leur expérience professionnelle et de leurs compétences techniques qu'ils débutent dans les classes. C'est après ces débuts plus ou moins difficiles qu'ils sont amenés à s'inscrire au baccalauréat en enseignement professionnel dans les universités et en outre, il convient de rappeler, plusieurs d'entre eux n'ont jamais fréquenté ce niveau académique, ni même le niveau collégial qui le précède (Balleux, 2006b; Deschenaux et al., 2012). Si les compétences techniques sont largement reconnues (Balleux, 2011; Deschenaux & Roussel, 2010b; MEQ, 2001) dans cette transition opérée par les travailleurs de métier vers la profession enseignante, qu'en est-il des aspects humains comme les valeurs? Pourtant fréquemment mentionnées dans les recherches portant sur le parcours des enseignants en formation professionnelle et sur le développement de l'identité professionnelle, les valeurs n'ont que peu été étudiées dans ce contexte. Or, il est dit que les valeurs sont

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

fondamentales, elles légitiment les comportements, définissent les individus, orientent leurs décisions et influencent leurs attitudes (Paquette, 1982). Cela conduit à se demander: quelles sont ces valeurs que les nouveaux enseignants ont consolidées dans l'exercice de leur métier? Mais surtout, comment interviennent-elles dans la transition d'une identité de métier forte vers une nouvelle identité enseignante? Donc, quels rôles remplissent les systèmes de valeurs des enseignants en formation professionnelle?

Pour répondre à ces questions, il est apparu nécessaire d'identifier les valeurs héritées de la première carrière occupée et celles mobilisées depuis la bifurcation vers l'enseignement, puis d'analyser ces valeurs selon les parcours individuels pour en dégager les rôles dans la transition identitaire de ces travailleurs qui deviennent enseignants. La pertinence de cette problématique s'est d'ailleurs confirmée au cours de la recension des écrits: l'insertion professionnelle s'avère déterminante dans le développement de l'identité professionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2011) et la persévérance en enseignement (Mukamurera, 1998; Mukamurera & al., 2013), et ce, dans un contexte où la formation professionnelle connait un taux d'abandon élevé comparable aux autres secteurs, mais aussi, où il y a peu d'informations disponibles sur l'incidence des valeurs dans le processus de transition vécu des enseignants en la formation professionnelle.

Intitulé *les valeurs issues de la carrière initiale des enseignants en formation professionnelle: leurs rôles dans la transition d'une identité de métier vers une nouvelle identité d'enseignant*, ce mémoire tend ainsi à montrer que les systèmes de valeurs de base

(Schwartz, 2006) des enseignants en formation professionnelle et leur processus de transition identitaire (Perez-Roux, 2011) s'ancrent dans un passé de métier ou évoluent conjointement vers de nouvelles perceptions reliées à la profession enseignante : les valeurs, une fois identifiées dans le discours des enseignants, sont donc susceptibles de remplir deux rôles. Celui de catalyseur, lorsqu'elles motivent le dépassement de soi et l'ouverture au changement et celui de modérateur, lorsqu'elles sont liées à des motivations d'affirmation de soi et de continuité par rapport à la carrière initiale.

En ce sens, le premier chapitre de ce mémoire présente donc un bref historique du secteur de la formation professionnelle au secondaire, puis le portrait type de ses enseignants. Il structure et justifie la problématique autour de la question et des objectifs de recherche qui viennent d'être rapidement exposés.

S'ensuit le cadre comportant les assises théoriques de ce projet. Il y est défini l'approche systémique ayant servi de lunette pour appréhender l'ensemble du phénomène de transition vécu par les enseignants et les changements qui s'y rattachent, plus particulièrement sur le plan humain. Cette partie conceptualise également les deux dimensions au cœur de ce processus. Il s'agit des systèmes de valeurs (Schwartz, 2006) et des dynamiques identitaires de Perez-Roux (2011). Ils ont été retenus, car ils permettent d'englober la complexité d'un processus dynamique de changement des représentations de soi et d'autrui professionnellement, ainsi qu'ils soutiennent la dimension fondamentale des valeurs dans la prise de décisions, les comportements, les attitudes et les aspirations en regard du

changement d'orientation de carrière. À ce titre, cette partie considérée comme les à priori théoriques est modélisée sous forme d'une figure préliminaire à la fin du chapitre et à son tour, supporte l'ensemble de la suite de la démarche de recherche.

Le chapitre méthodologique permet d'expliciter les choix opérés et d'étayer l'approche qualitative de nature compréhensive adoptée au cours de cette recherche. Il y est décrit l'échantillon rencontré pendant la phase de collecte des données réalisée par entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants en formation professionnelle volontaires et répondant aux critères d'expérience identifiés. Puis, les étapes de l'analyse de contenu selon le modèle de L'Écuyer (1990, 1991) sont indiquées. Les critères de rigueur et d'éthique, ainsi qu'un devis méthodologique assurent la cohérence et la pertinence du projet à ce stade.

Vient par la suite le chapitre de la présentation des résultats, l'interprétation faisant l'objet du chapitre suivant. Cette section du mémoire se divise en trois mouvements. D'abord, les résultats de l'analyse de contenu décrits sous forme quantitative pour l'ensemble des participants interviewés permettent d'atteindre l'objectif d'identification des valeurs de base des enseignants. Deuxièmement, les résultats sont exposés de manière qualitative dont la présentation et l'interprétation préliminaire sont orientées par le second objectif d'analyse des rôles occupés par ces valeurs. En dernier lieu, chacun des participants est traité individuellement quantitativement et qualitativement pour approfondir et enrichir l'ensemble des analyses notamment par rapport aux processus individuels et aux contextes particuliers des individus susceptibles d'influencer les valeurs et leurs rôles étudiés.

Ces phases d'analyse et de présentation découlent sur la discussion des résultats où sont émis trois constats mettant en lumière la relation entre les systèmes de valeurs et le développement de l'identité professionnelle. De même, les limites du projet sont détaillées, puis une dernière synthèse permet de répondre à la question de recherche en dégageant les rôles de catalyseur et de modérateur des valeurs. Ces éléments sont en fin de cinquième chapitre réinvestis dans la modélisation révisée tenant compte des résultats obtenus.

La boucle de ce travail de recherche se referme finalement sur la contribution possible du mémoire à l'avancement des connaissances, notamment en ce qui concerne la perspective compréhensive désignée et qui débouche sur une compréhension plus fine de la transition vécue par les enseignants de la formation professionnelle. Il est en terminant abordé les avenues de recherche entrevues, comme l'intérêt de réappliquer la modélisation dans d'autres contextes et auprès d'autres acteurs.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Être enseignant, c'est transmettre une part de ce que l'on sait, de ce que l'on est, de ce en quoi l'on croit. Si individuellement chaque personne est unique, professionnellement elle partage certaines caractéristiques avec le groupe de professionnels auquel elle s'identifie. Les enseignants sont l'un de ces groupements qui se subdivise lui-même en sous-groupes selon les divers champs et secteurs d'enseignement. Ainsi, les enseignants de la formation professionnelle se distinguent par différents aspects de leurs collègues de la formation générale. Ce chapitre s'amorce par une brève introduction qui permet de situer le secteur de la formation professionnelle au secondaire par son historique et le portrait distinctif de ses enseignants. S'ensuit la recension des écrits qui présente les éléments ayant suscité l'intérêt et le questionnement à l'égard du rôle des valeurs dans le processus de construction identitaire des enseignants en formation professionnelle. Puis vient le problème de recherche qui mène à la question de recherche et à la définition des objectifs spécifiques.

1.1 Éléments d'introduction

1.1.1 L'enseignement professionnel a son histoire

La réforme de 1964, avec le Rapport Parent, marque l'apparition du secteur professionnel dans l'enseignement au secondaire en intégrant la formation professionnelle (FP) aux polyvalentes. Ce champ de formation s'est vu perdre en réputation au fil des années, faisant les frais d'une dévalorisation de la part de la population qui l'a considéré comme une voie moins prometteuse, c'est-à-dire, une voie destinée principalement aux jeunes n'ayant pas les aptitudes ou les compétences pour entreprendre des études supérieures. Cette dévalorisation a occasionné une baisse importante des inscriptions dans ce secteur d'éducation. Une seconde réforme, réalisée par le ministre Claude Ryan en 1986, permet de redorer la FP au secondaire. Des initiatives comme la création de diplômes d'études professionnelles (DEP)[1], l'apparition de l'alternance travail-études, l'harmonisation de la formation pour accueillir les étudiants jeunes et adultes[2], de même que l'ouverture à la poursuite des études au niveau collégial, auront permis une revalorisation de la FP au début des années 90 (Deschenaux & Roussel, 2008; MELS, 2011; Tardif et al., 2010). Les propos de Lessard et Tardif (2003) résument bien la logique politique derrière cette vague de transformation :

---

[1] Les programmes professionnels courts et longs sont remplacés par les programmes menant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) qui fait suite à la réussite d'un DEP (Barry, 2001).

[2] Jusqu'au début des années 90, les personnes de 18 ans et plus étaient « exclus du système de la formation professionnelle au secondaire. Depuis, toutes les formations offertes le sont à des groupes hétérogènes composés de jeunes et d'adultes » (Tardif, Castellan & Perez-Roux, 2010, p. 10).

> « Dans un contexte où il s'avère nécessaire et souhaitable de scolariser de plus en plus de jeunes et d'adultes et dans des formations plus longues, il devient impérieux de diversifier les formations offertes de manière à prendre en compte tant les caractéristiques des élèves que les besoins de l'économie et de la société. Cette diversification doit cependant se faire à l'intérieur d'un cadre systémique clair et commun à tous, intégrant de manière efficiente chaque élément dans un ensemble cohérent, prévoyant des cheminements scolaires avec des règles d'équivalence, des mécanismes de passage et, surtout, des parcours qui ne mènent pas à des culs-de-sac » (p : 94).

En ce qui concerne les élèves, les exigences d'admission dans les différents programmes visant à former une main-d'œuvre spécialisée et semi-spécialisée sont restées semblables au fil du temps et correspondent minimalement à un troisième ou quatrième secondaire. Il est aussi possible d'accéder à la formation pour les personnes âgées d'au moins 18 ans et répondant aux préalables fixés par les programmes (Tardif et al., 2010). D'ailleurs, les étudiants adultes qui entrevoient une opportunité intéressante de diplomation constituent depuis plusieurs années et encore aujourd'hui la majorité des groupes dans les centres de formation professionnelle (CFP), plaçant donc les enseignants devant des classes composées en très forte majorité d'élèves considérés majeurs (MELS, 2011). En outre, dans ce contexte de formation de la main-d'œuvre en vue d'une intégration rapide sur le marché du travail, il n'y a pas que le milieu, les finalités ou les élèves qui se distinguent. Les enseignants aussi empruntent des parcours dont plusieurs aspects diffèrent de leurs confrères de l'enseignement en formation générale (FG) au primaire ou au secondaire.

1.1.2 Le portrait des enseignants en formation professionnelle

Balleux dresse, à travers ses travaux (2006a, 2006b; 2011), le portrait du groupe singulier des enseignants en FP, présentant leurs parcours particuliers et leurs conditions d'enseignement. Ainsi, il appert que la plupart des hommes et des femmes qui prennent la voie de l'enseignement en FP le font avec une solide expérience de travail acquise dans un métier occupé pendant de nombreuses années. C'est à partir de là qu'ils donnent une nouvelle orientation à leur carrière, passant d'un métier qu'il exerce à son enseignement dans les CFP, ce qui les place pour une seconde ou même une troisième fois en situation d'insertion professionnelle. Le recrutement, pour les enseignants en FP, a principalement lieu dans le bassin des travailleurs de chacun des métiers offerts dans les programmes de formation. Des travailleurs expérimentés, ayant plus de 3000 heures travaillées reconnues, détenant pour la majorité un diplôme d'études professionnelles ou techniques dans le champ ciblé, mais beaucoup plus rarement une formation quelconque en enseignement, sont sélectionnés pour transmettre leur expertise professionnelle (Deschenaux, Roussel & Boucher, 2008). Ces individus sont, pour la plupart, directement interpelés par les CFP ou par l'intermédiaire de leur réseau de contacts, se voyant offrir une possibilité que plusieurs n'avaient même jamais envisagée. C'est après avoir saisi cette opportunité qu'ils sont parachutés dans les salles de classe sous deux rôles, d'abord comme enseignant en FP au secondaire et ultérieurement comme étudiant au baccalauréat dans les universités. Enseignant, étudiant et travailleur, trois statuts que ces personnes occupent simultanément plus de trois ou quatre années. Ils vivent ce qui est appelé un enchevêtrement ou une juxtaposition (figure 1) de leurs statuts (Balleux, 2006b; Deschenaux & Roussel, 2010b).

Rapport-Gratuit.com

Ils ont « en quelque sorte un pied dans le monde de l'éducation et l'autre dans le monde de la production » (Lessard & Tardif, 2003, p. 237).

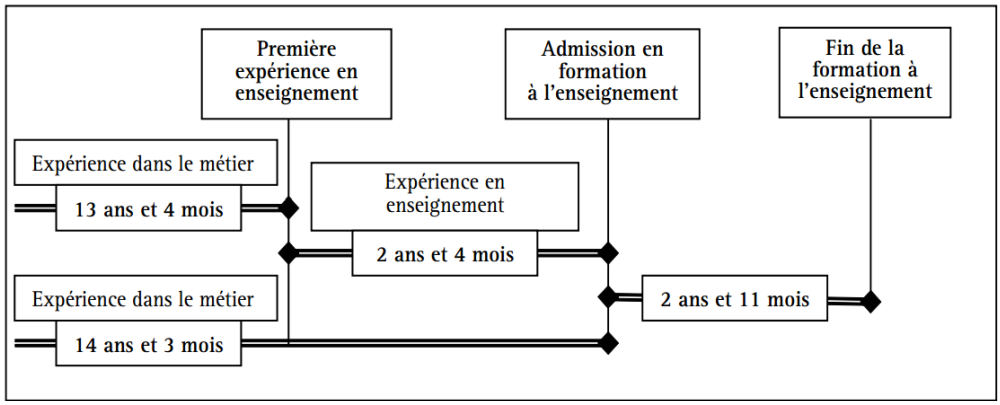


Figure 1. La juxtaposition des statuts pendant la période de transition
(Balleux, 2006b, p. 42)

C'est après 14 années en moyenne à exercer un métier que ces travailleurs âgés d'une quarantaine d'années commencent à l'enseigner. Ils expérimentent ou improvisent plus ou moins l'acte d'enseigner pendant un peu plus de deux années avant de faire leur admission au baccalauréat en enseignement professionnel dans les universités. Toutefois, en ce qui concerne la durée moyenne de cette formation, les données de l'enquête menée par Deschenaux, Monette et Tardif (2012) précisent qu'étant donné que ce baccalauréat n'est offert qu'en formule à temps partiel en raison des occupations professionnelles des étudiants, ces derniers prennent plus d'une décennie à le compléter[3]. Pourtant, le principe

[3] Depuis 2003, la formation universitaire à laquelle les enseignants doivent se souscrire est passée d'un permis d'enseigner de 30 crédits à un brevet d'enseignement obtenu après 120 crédits. De plus, les étudiants disposent de dix années pour compléter les 90 premiers crédits et se voir délivrer une qualification légale, non permanente, d'enseigner. Par la suite, il n'y a pas de limite de temps pour achever le baccalauréat et pour détenir le brevet qui est l'autorisation permanente d'enseigner. (Deschenaux et al., 2012)

d'entrer en fonction comme enseignant en FP avant d'avoir amorcé la formation universitaire demeure inchangé. Une différence majeure avec les enseignants en FG qui complètent normalement leur baccalauréat et leurs stages avant d'effectuer leur transition vers le monde du travail et de s'intégrer professionnellement dans leur nouveau milieu et leur première carrière (Mukamurera, 1998). Cette période cruciale pour tout travailleur correspond au processus d'insertion professionnelle, qui est lui-même inextricablement lié à celui de construction de l'identité professionnelle. Les recherches significatives sur ces thèmes sont présentées dans la section subséquente.

1.2 Éléments de la problématique

1.2.1 L'entrée dans la carrière enseignante

L'insertion professionnelle est reconnue comme un enjeu majeur du développement professionnel et identitaire des enseignants (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008). Pour les enseignants du régulier, l'insertion professionnelle s'avère une étape du cheminement professionnel située entre la formation générale en enseignement et la pleine prise en charge du rôle de l'enseignant ou de sa stabilisation sur le marché du travail. Elle comprend entre autres les stages de formation et les premières années sur le marché du travail (Riopel, 2006). En ce qui concerne les enseignants en FP, il en va autrement puisqu'il s'agit notamment d'une seconde expérience d'insertion professionnelle. En effet, ces nouveaux enseignants ont déjà traversé ce processus lors de leur entrée dans le métier qu'ils ont exercé jusqu'au moment de choisir de l'enseigner (Deschenaux & Roussel,

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2010a). Néanmoins, cela demeure un processus dans lequel le nouveau professionnel s'adapte et évolue en fonction des expériences vécues et des milieux fréquentés. Bien qu'elle soit directement reliée au début d'une carrière, l'insertion s'étale aussi dans le temps conséquemment aux différents parcours professionnels empruntés.

Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008) et leurs collaborateurs se sont intéressés au processus d'insertion professionnelle permettant, entre autres, de rendre compte de l'adéquation entre la qualité de cette étape cruciale d'entrée en fonction et le développement d'une identité professionnelle enseignante. Leur ouvrage permet de mieux comprendre les contextes, les conditions et les enjeux de l'insertion professionnelle en présentant le complexe engrenage composé des dispositifs, des modalités et des pratiques d'accompagnement auxquels ont accès les enseignants. L'ensemble du recueil s'amorce d'ailleurs par une importante recension des écrits sur le sujet montrant que les chercheurs se sont jusque-là principalement penchés sur les étapes du processus d'insertion professionnelle et sur le lien entre le développement des compétences de l'enseignant et son maintien dans la profession. Il ressort de cela que l'insertion professionnelle est un processus subtil aux multiples dimensions (figure 2), autant de nature objective par ses conditions techniques, que subjective par rapport au vécu propre à chacun des enseignants. Autant de défis liés à l'insertion professionnelle de l'enseignant sur le plan de l'intégration sur marché du travail (emploi), à la nature et aux conditions de la tâche (travail), au nouveau milieu de travail (organisation) et à l'apprentissage du rôle d'enseignant (professionnalité) qui traduisent de cette complexité.

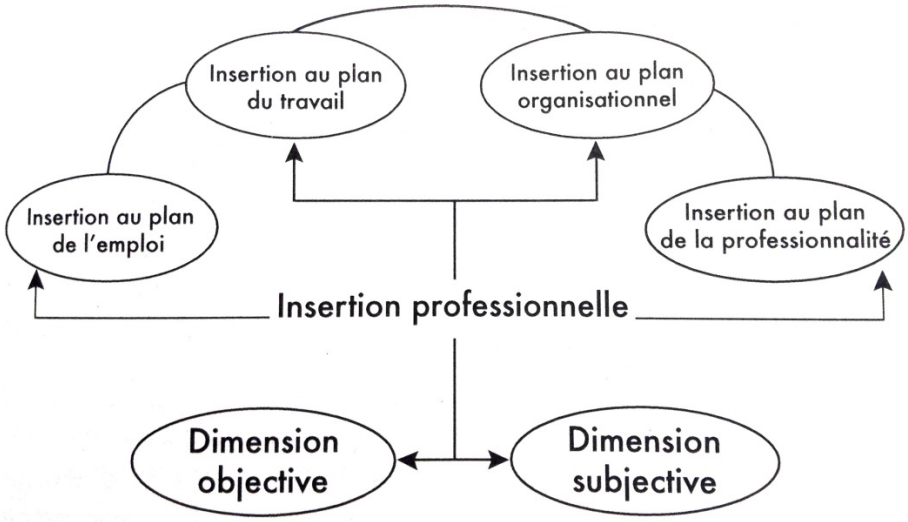


Figure 2. Insertion comme processus multidimensionnel (Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008, p. 53)

Le phénomène de l'insertion professionnelle n'est pas nouveau dans le marché du travail en général ni en ce qui concerne la profession enseignante. Toutefois, la mise en place de programmes structurés dans les institutions et auprès des nouveaux enseignants l'est davantage, de sorte qu'ils ont fait leur apparition au début des années 2000 (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndorerabo, 2013). Mukamurera (1998) a d'ailleurs apporté une contribution significative dans la compréhension du phénomène de l'insertion par rapport à la réalité de précarité vécue par les nouveaux enseignants au Québec en s'intéressant au concept de trajectoire[4]. À travers ces trajectoires sociales et individuelles, soit en tenant

[4] « Nous retenons du concept de trajectoire les éléments de temporalité, de "longitudinalité", de mouvements et de repérage de l'ensemble des situations professionnelles et évènements successifs vécus par les individus durant une période donnée » (Mukamurera, 1998, p. 41).

compte de la subjectivité des enseignants plus que des données quantitatives déjà disponibles, l'auteur décrit aussi un processus multidimensionnel et graduel dans le temps. Ce faisant, elle oriente les recherches de manière à se concentrer sur les différents itinéraires suivis par les sujets et qui déterminent leur parcours professionnel. De plus, elle établit le lien entre les motivations intrinsèques de l'individu, celles qui le lient à la profession, et le fait d'envisager l'enseignement comme une carrière à long terme. Des motivations sur lesquelles repose le choix professionnel d'enseigner et qui amènent les sujets à décrire l'enseignement comme un travail gratifiant, valorisant et enrichissant qui rend possible l'acquisition et le partage de nouvelles valeurs. Ceci trace visiblement le lien entre une période d'insertion professionnelle réussie et la persévérance dans le domaine de l'enseignement. Dans l'optique où la profession enseignante connait une crise sévère en ce qui concerne le taux élevé d'abandon, de 15 à 20 % des jeunes enseignants dans les cinq premières années de pratique, l'enjeu se pose d'autant plus grand (Mukamurera et al., 2013).

En matière d'insertion professionnelle plus spécifiquement du côté des enseignants en FP, les termes utilisés dans les ouvrages se multiplient. Une simple consultation d'un ouvrage collectif tel que celui de Balleux et Perez-Roux (2011) permet d'en explorer les nuances, passant d'insertion, à transition, à reconversion professionnelle. Ceci étant, le phénomène de transition ou de reconversion professionnelle s'apparente à celui de l'insertion sous plusieurs aspects, mais s'en distingue par le fait qu'il concerne plus précisément les adultes qui exercent un mouvement vers une nouvelle activité professionnelle, par exemple la

transition d'un métier exercé à son enseignement. Les auteurs exposent à travers leurs résumés le fort impact de ce passage sur l'identité des professionnels, puisque la période de transition amène la personne à recomposer son identité professionnelle à travers les expériences vécues, les nouvelles interactions et les milieux fréquentés. Ces propos vont dans le même sens que ceux de Deschenaux et Roussel (2008, 2010a) qui mentionnent aussi que cette bifurcation de carrière est le fruit d'un choix de la part des professionnels, ce que Negroni (2011) nomme les reconversions professionnelles volontaires[5], mentionnant que les bifurcations engagent différemment l'individu par la perturbation de la situation préalable à son changement de trajectoire. En s'intéressant au processus transitoire que traversent les individus par leur reconversion professionnelle, Balleux, Perez-Roux et leurs collaborateurs traitent donc des changements physiques et techniques encourus, mais surtout des changements au niveau des représentations[6]. Qu'ils s'agissent des conceptions de la profession ou de soi en tant qu'enseignant, des modifications doivent être apportées en raison du décalage qui s'observe entre les perceptions initiales et la réalité vécue par les enseignants. Ces ajustements font partie intégrante du développement identitaire des nouveaux enseignants et se réalisent à travers les interactions sociales qui émergent de la fréquentation de nouveaux milieux professionnels.

---

[5] « La reconversion professionnelle volontaire est identifiée comme un changement d'activité, de secteur, ou de profession opéré de manière volontaire » (Negroni, 2005, p. 313).

[6] Les représentations sont « des formes de connaissances porteuses de valeurs qui donnent sens à la pratique et légitiment une certaine vision du monde. Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. Elles permettent aux individus de fonder, de justifier et de rationaliser leurs choix. Considérées comme des grilles de lecture d'un environnement spécifique, elles sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel » (Perez-Roux, 2011, p. 42).

1.2.2 L'identité professionnelle

Phénomène concomitant à celui de l'insertion professionnelle, le développement de l'identité professionnelle chez l'enseignant s'avère à la fois un processus engageant, changeant, progressif et continu (Riopel, 2006). Par ses recherches, Riopel montre l'étendue des expériences personnelles et professionnelles qui entrent dans la composition des perceptions à l'égard de la profession chez les futurs enseignants en FG : formation antérieure (primaire, secondaire et collégiale), formation initiale (baccalauréat en enseignement), expérience de vie, de stage et de travail sont à prendre en compte. Les nouveaux enseignants, habités de leurs propres conceptions à l'égard d'eux-mêmes et de la profession enseignante, s'investissent à des degrés divers dans le développement de leur identité et par conséquent dans leur formation, ce qui dénote déjà des écarts entre les individus d'une même collectivité. Des idées complétées par celles de Cattonar (2008) qui écrit : « les enseignants construisent leur identité en l'ancrant dans une histoire personnelle et professionnelle qui ne débute, ni ne se termine avec leur entrée dans le métier » (p.100). Les travaux de Gohier, Anadón, Bouchard et Chevrier (2001) s'insèrent dans cette lignée en précisant que les aspects de la structure sociale de l'individu influencent le développement de son identité professionnelle. Toutefois, ce qui retient l'attention c'est que l'enseignant se perçoit comme l'acteur principal de la vision qu'il se construit de l'enseignement. Il s'agit d'un mouvement interactif entre les conditions sociales dans lequel il évolue et la connaissance de lui-même, ce qui lui permet de se composer une identité enseignante tout au long de son parcours professionnel. Les recherches menées illustrent la responsabilité de l'individu dans l'élaboration de son identité, et ce, à travers

les interactions qu'il entretient avec son environnement et autrui, tout en tenant compte de son propre rôle de modèle auprès des élèves et d'acteur dans la dynamique du milieu enseignant. Il s'en dégage un constat critique à l'égard de l'importance d'amener l'enseignant à prendre conscience de sa position dans ce processus de construction identitaire (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001).

Les propos de Lessard et Tardif (2003) apportent des précisions par rapport aux différents ordres d'enseignement : préscolaire, primaire, secondaire général ou professionnel, spécialités et milieux privés ou publics. En effet, les auteurs qui ont relevé les variantes entre les fonctionnements des divers secteurs ont aussi constaté des divergences dans les construits identitaires des professionnels qui les composent. C'est dire les impacts des aspects extérieurs à la personne. Dans ces conditions, il s'agit du milieu professionnel fréquenté.

> « Le monde de l'enseignement apparait donc diversifié, sur le plan des identités professionnelles affirmées et affichées. Cela est en général fortement lié aux conditions du travail réellement effectué par les différents sous-groupes d'enseignants, aux missions éducatives spécifiques et redéfinies par chacun d'entre eux, aux caractéristiques des élèves avec lesquelles ils interagissent quotidiennement et auxquels ils s'attachent, et à l'espace réel et perçu que l'institution leur réserve pour développer leur identité et leur professionnalité » (p.238-239).

Par exemple, le fait que « l'atelier » soit le milieu d'enseignement privilégié en FP, que la conception de la formation soit tournée vers une culture technique plus susceptible de convenir aux élèves et que les enseignants proviennent du marché du travail exerce un

pouvoir sur l'identité collective des enseignants en FP qui se perçoivent distinctement des autres ordres d'enseignement. Un aspect qui est aussi relevé lorsque Deschenaux et Roussel inscrivent dans leurs conclusions que les enseignants en FP « estiment que leur tâche est beaucoup plus ardue que celle de leurs homologues, dénotant encore ici une forme de centration sur leur réalité » (2011, p. 24).

Les nuances ne s'arrêtent pas à l'identité partagée par un groupe d'enseignants, une même personne peut aussi se définir par plusieurs identités, c'est le cas des enseignants en FP. Tel que le présente le collectif de Balleux et Perez-Roux (2011), à l'instar de Deschenaux et Roussel (2008) et Gaudreault (2011), l'identité de métier fermement ancrée dans une pratique de nombreuses années, et toujours consolidée par le lien maintenu avec le milieu de travail, côtoie une nouvelle identité enseignante en construction, voire une identité étudiante dans la mesure où il y a retour en formation. Cette juxtaposition des statuts complexifie grandement le processus de construction de l'identité professionnelle. Les travaux menés par Negroni (2005, 2011) induisent d'ailleurs qu'au cours d'une reconversion professionnelle volontaire, les individus bénéficieraient d'une période de latence identitaire[7], afin d'instiguer une coupure avec le métier précédent qui ne satisfaisait plus la personne. Cette insatisfaction ne constitue toutefois pas une caractéristique des

---

[7] « Ce travail de "latence identitaire" consiste, dans un premier temps, à se désengager de son insertion professionnelle passée et, dans un second temps, à s'interroger sur les possibilités de réengagement ». Autrement dit, c'est « se départir de ce qui construit l'identité professionnelle de l'individu, son soi au travail chevillé au contexte professionnel dans lequel il était inséré, pour pouvoir se donner l'opportunité d'anticiper un nouveau futur » (Negroni, 2011).

enseignants en FP et de toute façon cet entredeux n'est pas concevable étant donné la prise en charge immédiate d'une classe et simultanée à l'exercice du métier.

Il demeure que pour parvenir à l'édification d'une identité professionnelle composite (Balleux, 2006a) ou double identité (Balleux, 2006b) : celle de métier et celle d'enseignant, l'essentiel est de tenir compte de l'héritage de la carrière initiale des enseignants en FP puisque le savoir de métier est au centre de la pratique enseignante (Deschenaux & Roussel, 2008). Negroni (2005) le pense aussi, soulignant les trajectoires biographiques des professionnels en reconversion : « le passé n'est jamais échu et révolu dans la biographie, il est réintroduit dans la trajectoire, remanié, revisité par le point focal du présent qui du même coup donne à repenser le futur » (p. 314). Plus encore, la connaissance de soi apparait comme un facteur déterminant dans le processus d'élaboration d'une nouvelle identité, mais pas seulement les connaissances et les compétences techniques. L'enseignant doit prendre conscience « des valeurs qu'il véhicule souvent de façon implicite et qu'il doit rendre explicites » (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et al., 2001, p. 15). Balleux affirme que l'identité composite des enseignants en FP est en fait un amalgame des nouveaux éléments signifiants découverts dans la culture enseignante et de ceux qui sont conservés de la carrière initiale, car ils ont encore du sens pour la personne (2006a). Puisque les valeurs sont inhérentes à la culture, certaines ancrées dans la première carrière devraient être fusionnées à la nouvelle identité. Riopel (2006), qui a repéré dans les énoncés des étudiants en enseignement les valeurs qu'ils privilégient, souligne la pertinence de l'identification des valeurs qui prennent source dans l'expérience personnelle et

Rapport-Gratuit.com

professionnelle des personnes pour mieux situer les zones sensibles et les enjeux fondamentaux pour elles.

1.2.3 Les valeurs à explorer

Les valeurs en soi sont décrites comme englobantes, considérées comme des éléments essentiels et fondamentaux de la personne. Elles représentent des certitudes et ne laissent que peu ou pas de place au doute (Legendre, 2005). Les valeurs « s'expriment par des croyances et des affirmations qui mettent en évidence ce que chacun pose comme vrai, comme bien, comme important selon ses critères personnels » (Riopel, 2006). Pour Paquette (1982), les valeurs sont étroitement liées à la conduite de l'individu, elles nomment et légitiment ses gestes. Elles poussent à agir. Au fil des expériences personnelles et professionnelles, de l'enfance à l'âge adulte, à travers les relations établies et les milieux fréquentés, les valeurs se modèlent, se transforment ou se consolident. Elles ne sont pas figées et sont sujettes à évoluer tout comme l'individu. Ce portrait rappelle considérablement certains éléments importants rapportés à l'égard de l'identité professionnelle précédemment.

À priori, tout comme Reboul (1992) l'indique : « il n'y a pas d'éducation sans valeur » (p.1). Omniprésentes dans les comportements et déterminantes dans les choix pédagogiques, les valeurs joueraient donc un rôle considérable dans le devenir de l'enseignant, même que chaque enseignant devrait connaitre et pouvoir définir ses valeurs afin d'exercer consciemment sa profession au dire de Lagarrique (2001). Une idée partagée

par Desmeules (2000) qui propose de se doter d'un référentiel de valeurs pour les enseignants. Des balises qui devraient évoluer, car tout au long de la formation et de la pratique, l'enseignant est amené à identifier ses représentations et à mieux se connaitre lui-même. Valentin (1997) expose le rôle des valeurs en écrivant :

> « Chaque fois qu'un enseignant doit prendre position par rapport à un problème qui se pose à lui, chaque fois qu'il doit décider de l'attitude à adopter dans telle circonstance, même la plus anodine, on observe des différences importantes dans les comportements, jusque dans les moindres actes quotidiens. Ces différences sont révélatrices de conceptions différentes de la vie. En d'autres termes, les enseignants ne sont pas, et loin s'en faut, tous porteurs des mêmes valeurs » (p. 14).

Vaillancourt (2003) stipule qu'il faut d'ailleurs prioriser la connaissance de soi lorsqu'on occupe une profession comme l'enseignement où la personnalité de l'acteur joue un rôle essentiel. Puisque la personne « préoccupée par une meilleure connaissance de soi tentera tranquillement de concilier l'image qu'elle dégage avec ce qu'elle est vraiment » (p.90). Son expérience personnelle et son expertise professionnelle sont d'ailleurs les bases servant à parfaire cette image de soi en tant que professionnel et entrainent, au fil du temps, l'enseignant à acquérir, modifier ou remanier certaines de ses perceptions, ses valeurs, ses croyances ou ses convictions (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2012).

Dans son document sur les orientations et les compétences en formation à l'enseignement professionnel, le MEQ (2001) décrit le Québec comme une société marquée par d'importants changements sur le plan des valeurs et de la diversité culturelle, ce qui exige

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

des enseignants une ouverture considérable à l'altérité, mais aussi un positionnement par rapport aux valeurs véhiculées par les enseignants en FP. Il appuie aussi sur le fait que

> « l'enseignement est […] une profession saturée de valeurs qui entrent parfois en contradiction les unes avec les autres. […] il convient donc que le futur maitre réfléchisse sur ses valeurs et les a priori sous-tendant ses gestes et en observe minutieusement les conséquences sur le bienêtre individuel et collectif des élèves » (p.125).

Pour ces enseignants en FP qui évoluent dans un contexte d'enchevêtrement des milieux scolaires, professionnels et institutionnels et qui reçoivent quantité d'informations sur les spécificités de chacun des espaces qu'ils occupent, ils sont tenus d'effectuer des choix. Les valeurs personnelles et professionnelles, entre autres héritées de la carrière initiale, soutiennent la délibération sur les choix pédagogiques, la gestion de classe, l'orientation des pratiques et le positionnement cohérent et éthique par rapport aux problématiques éducatives, car l'acte d'enseigner dans son ensemble s'articule autour des valeurs de l'enseignant (Deschenaux & Roussel, 2008; Desmeules, 2000; Jutras, Joly, Legault & Desaulniers, 2005). Ainsi, les valeurs donnent un sens aux compétences transmises et cette transmission ne s'exerce pas en dehors des systèmes de représentation ni des valeurs des enseignants (Laflamme, 1993).

1.3 Problème de recherche

À cette étape, il apparait important de rappeler que l'enseignement en FP se distingue des autres champs d'enseignement. Entre autres, parce que les enseignants de ce secteur commencent à enseigner avant d'être admis au baccalauréat en enseignement professionnel,

mais aussi parce qu'ils le font sur la base de leur expertise professionnelle puisqu'ils possèdent une certaine expérience du métier qu'ils enseignent. Cette distinction ne peut que se répercuter sur le processus d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, qui par le fait même, diffère des enseignants en FG tout en ayant des éléments communs. Des études compréhensives et descriptives sur l'insertion professionnelle (Mukamurera, 1998), l'accès à la carrière enseignante (Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a) et sur les transitions professionnelles (Balleux et Perez-Roux, 2011), mais aussi l'analyse des parcours d'individus en reconversion professionnelle (Negroni, 2011) permettent une vue plus globale du processus d'insertion des enseignants en FP. Il ressort de cela que les raisons qui soutiennent le choix de ces hommes et de ces femmes de bifurquer vers l'enseignement, tout comme celui de se maintenir dans la profession, ne font pas encore l'objet d'un consensus et que, bien que des pistes sérieuses sur les motivations intrinsèques (Mukamurera, 1998), les principales raisons mentionnées par les sujets eux-mêmes (Balleux, 2006b), les trajectoires biographiques des individus (Negroni, 2005) et d'autres encore soient avancées, les recherches futures ressortent nécessaires à l'enrichissement de la compréhension du phénomène de transition pour les enseignants en FP. Inévitablement, cela conduit à s'intéresser au processus de construction de l'identité professionnelle qui y est rattaché.

Cette élaboration d'une perception identitaire distincte est d'ailleurs une prescription du MELS pour les enseignants du Québec, puisque ce dernier l'inclut aux orientations et aux compétences professionnelles à développer (MEQ, 2001) en faisant ainsi un enjeu pour les

professionnels de l'enseignement. Des recherches portant sur l'impact des dispositifs d'insertion sur la construction de l'identité professionnelle (Cattonar, 2008) ou sur l'identité professionnelle présentée dans un modèle dynamique et interactif (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et al., 2001), bien que fort pertinentes, ne suffisent pas à envisager la situation particulière des enseignants en FP à elles seules. D'autres chercheurs convaincus de la nécessité d'investiguer auprès des enseignants du secteur professionnel ont permis par leurs enquêtes (Balleux, 2006b; Deschenaux & Roussel, 2008) et leur perspective macrosociologique distinctive (Deschenaux & Roussel, 2010b) d'exposer la complexité de la recomposition identitaire de ces enseignants. Ce qui retient l'attention à cet égard, c'est que les enseignants en FP possèdent d'abord une identité de métier forte par laquelle ils se définissent et qu'ils entreprennent une transformation au niveau de leurs représentations. Celles qu'ils ont d'eux-mêmes qui incluent : connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets et aspirations, ainsi que celles qu'ils ont du groupe des enseignants qui comprennent : savoirs de la profession, idéologies et valeurs éducatives, système éducatif, déontologie et demandes sociales (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et al., 2001). D'ailleurs, un concept s'avère commun aux deux dimensions des représentations et il s'agit des valeurs.

Bien que considérées comme faisant partie de la sphère organisationnelle, puisqu'intimement liées à la culture d'une organisation selon Martineau et al. (2008), les valeurs propres aux individus sont citées à plusieurs reprises comme une composante de la personne sur le plan professionnel, sans pour autant faire l'objet d'un approfondissement

plus important par les auteurs du même collectif. S'ils s'intéressent à l'engagement de chacun sur ce même plan, à leur participation aux activités favorisant l'insertion professionnelle ou aux pratiques qui sont observées dans les différents milieux, aucun n'a documenté spécifiquement l'apport des attributs personnels que sont les valeurs dans le processus de l'insertion professionnelle. Un phénomène qui se reproduit dans les travaux de Mukamurera (1998) où les valeurs sont plusieurs fois mentionnées dans les extraits du discours des sujets interrogés pendant cette étude, montrant l'importance qu'elles occupent dans les choix professionnels, les difficultés rencontrées ou les aspirations à plus long terme. Balleux (2011) n'est pas étranger non plus à cette dimension axiologique dans la transition professionnelle soulignant que l'héritage de métier, incluant les valeurs et les conceptions de la vie et de l'éducation, laisse des traces profondes dans la vie professionnelle enseignante. Guillot et Lanoë (2011) dans le même ouvrage indiquent en guise de conclusion par rapport à une infirmière en situation de reconversion professionnelle qui mobilise les valeurs héritées de sa carrière initiale dans son nouveau contexte de travail que : « le sujet opérant lui-même cette dynamique de passage, l'analyse doit intégrer la dimension axiologique d'une identité en recomposition, dans son contexte social, professionnel et familial » (p.92). Le fait que l'enseignement exige les mêmes registres personnels a facilité la transition de cette dernière, puisqu'elle réinvestissait efficacement ses compétences dans ses nouvelles fonctions, ce qui lui a permis de retrouver ce qui la mobilisait dans sa précédente carrière. Cet aspect n'est cependant pas relevé dans les autres travaux consultés et ouvre la porte à un questionnement intéressant sur le rôle des

valeurs héritées de la première carrière dans la transition professionnelle vécue pour les enseignants en FP et dans la recomposition de leur identité professionnelle.

Le processus de décision derrière le choix de bifurquer de trajectoire pour s'orienter vers l'enseignement en FP et les liens qui apparaissent quant à l'impact de la carrière initiale de ces enseignants sur la qualité de l'insertion, de la transition et du développement de l'identité professionnelle ont été mis en lumière. La bifurcation de l'exercice d'un métier à son enseignement correspond donc à une transition à la fois objective et subjective. Ce processus de migration vers un nouvel espace professionnel se réalise, entre autres, au prix d'acquisitions, de réajustements, de transformations et d'abandons sur le plan des représentations que la personne entretient d'elle-même et de l'institution qu'elle fréquente. Les recherches recensées illustrent l'importance du bagage et des attributs personnels et professionnels de chacun, sans oublier les nombreuses références aux valeurs individuelles et collectives qui s'y retrouvent. À l'instar des éléments relevés tels que l'impact d'une insertion réussie sur le développement de l'identité professionnelle et la persévérance dans la carrière enseignante, au fait du taux élevé d'abandon dans les cinq premières années d'enseignement, au peu d'information que l'on retrouve à l'égard de l'incidence des attributs personnels hérités du premier métier sur la transition professionnelle des enseignants en FP et donc sur leur processus de construction identitaire, il apparait pertinent d'investiguer davantage en ce sens.

1.3.1 Question de recherche

En définitive, un questionnement se dégage à savoir : quels rôles remplissent les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant?

1.3.2 Objectifs spécifiques

En regard des considérations empiriques et théoriques qui seront traitées ultérieurement, et pour apporter un éclairage au problème de recherche initial, deux objectifs sont avancés :

1) Identifier les principales valeurs héritées de la formation et de la carrière initiales des enseignants en formation professionnelle et les comparer aux principales valeurs mobilisées dans la profession enseignante;
2) Analyser les valeurs des enseignants et leurs rôles selon le modèle systémique du changement associant les valeurs de base au processus de développement de l'identité professionnelle proposé succinctement.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Il importe maintenant d'établir certains concepts théoriques fondamentaux pour mener cette recherche. Les bases théoriques qui balisent cette étude seront donc définies dans ce deuxième chapitre, notamment l'approche systémique et les systèmes de valeurs, de même que les processus d'insertion professionnelle et de construction de l'identité professionnelle. Les concepts ici présentés apparaissent comme principaux pour mieux situer la vision sous-jacente au problème de recherche et ultérieurement à l'analyse des données recueillies.

2.1 Approche systémique

2.1.1 Notion et théorie des systèmes

Ouellet (1981) décrit l'approche systémique comme une perspective permettant de regarder l'ensemble d'une situation, d'un objet d'étude, d'un phénomène, à l'opposé de l'approche scientifique qui divise et réduit pour ne cerner généralement qu'un élément distinct. Cette approche, dit-il : « permet d'englober un système dans sa totalité, sa complexité et sa dynamique » (p.36). Cette recherche s'insère dans cette perspective englobante où chacun des aspects est en relation avec les autres, formant un système complexe plus grand. Il n'est

pas souhaitable d'extraire une variable pour l'examiner séparément, mais bien d'explorer une dimension dans son rapport et ses effets sur d'autres composantes ou sur l'ensemble d'un système. Selon Lerbet (1984), un système se définit « comme une structure construite par un chercheur et qui gère de l'énergie prise au sens large, c'est-à-dire aussi bien de l'énergie physique, chimique, etc. que ce que l'on pourrait appeler de l'énergie symbolique, c'est-à-dire de l'information » (p. 49). C'est une organisation plus ou moins distincte, fermée ou ouverte selon que ses parties entretiennent des relations avec les éléments extérieurs au système ou non. C'est une totalité qui évolue dans un environnement ou un contexte en gérant l'énergie qui s'y retrouve en se transformant ou en s'autorégulant. Un principe que Watzlawick, cité dans Winkin (1981) et Kourilsky (2008), partage dans sa conception du changement, mentionnant qu'il s'opère à deux niveaux dans les systèmes humains : l'homéostasie (autorégulation) et l'évolution (transformation). L'homéostasie intervient à l'intérieur du système humain et tend à maintenir les choses telles qu'elles sont. Les personnes font toujours un peu plus de la même chose, elles perpétuent en quelque sorte, à travers leurs nouvelles décisions, les mêmes comportements, la même culture ou les mêmes attitudes. Elles ont une manière de penser et s'y tiennent quoiqu'il arrive. L'évolution correspond plutôt à un changement du système lui-même, c'est une transformation des perceptions. L'individu interprète les informations qu'il recueille et les situations selon une nouvelle logique permettant des changements fondamentaux. De ce fait, l'homéostasie ne permet pas de véritables changements et ne mène pas au développement significatif de la personne, ce sont plus simplement des modifications à l'intérieur du système dans lequel elle transige pour retrouver et maintenir l'équilibre.

Rapport-Gratuit.com

L'évolution, quant à elle, transforme la personne, l'incite à voir et interpréter le monde qui l'entoure autrement. « La résolution d'un problème […] passe par un changement de deuxième niveau, c'est-à-dire une réorganisation des éléments en un système nouveau », il s'en dégage une nouvelle réalité qui donne un sens différent aux éléments (Winkin, 1981). Transposé aux enseignants en FP, le système humain de base constitué par la représentation que le travailleur a de lui-même et de son milieu de travail doit vivre une mutation majeure pour que ce dernier se perçoive peu à peu comme un enseignant dans le milieu scolaire. Il demeure le même, mais sa façon de lire l'information et de comprendre la dynamique du système se transforme, ce qui inévitablement s'observe dans ses comportements. L'expression « devenir enseignant » traduit bien cette ligne de pensée.

2.1.2 Devenir enseignant : transformation d'un système humain

Le concept du *devenir* réfère à celui d'évolution. Devenir enseignant, c'est « une transformation graduelle de l'être humain orientée vers le développement de l'ensemble de ses potentialités sous l'influence de son milieu et de sa propre maturation » (Legendre, 2005, p. 650). L'évolution est étroitement liée au changement, dans une optique de mouvance progressive, de perpétuelle progression vers un avenir quelconque. Autrement dit, devenir c'est changer. Et le changement fait partie intégrante de la vie personnelle et professionnelle des individus. C'est une permanence des systèmes humains, indissociable des relations et des interactions établies (Carton, 2011; Vaillancourt, 2003). Ce faisant, le parallèle avec les nouveaux enseignants en FP se met en place. Les hommes et les femmes qui prennent la voie de l'enseignement en formation professionnelle s'insèrent bien dans ce

concept de devenir, de changement, de transformation des systèmes humains. Souvent déjà reconnus dans le métier d'où ils viennent, ils ont un cadre de référence auquel il se réfère et une manière d'aborder les relations, les situations, le travail ou les conflits. Cependant, s'ils s'engagent réellement à changer, à devenir des enseignants, ils amorcent des changements profonds se reflétant par une évolution de leurs schèmes de pensée et de leurs façons de voir le monde. Ce recadrage[8] de leurs perceptions et de la représentation de leur réalité professionnelle se transpose inévitablement dans leurs comportements. Balleux (2006a) écrit à propos des enseignants en FP : « on leur demande donc d'assumer en pleine responsabilité leur propre culture de métier tout en les amenant à la regarder avec des yeux nouveaux, car une de leurs fonctions premières sera justement de transmettre cette culture du métier » (p.606), donc d'être des agents de changement à leur tour. Vaillancourt (2003) ajoute aussi que l'on ne peut mobiliser les autres, en l'occurrence les élèves, que si l'on n'est personnellement engagé activement dans une dynamique de changement, car « le changement ne peut venir que de l'action des acteurs de base du système » (Demailly cité dans Valentin, 1997, p. 114). C'est d'ailleurs l'individu qui entreprend volontairement une bifurcation de sa carrière initiale pour aller vers l'enseignement. Il lui revient ensuite d'effectuer des choix tout au long de son intégration et de son parcours professionnel, ses choix ayant des impacts sur ses collègues, ses élèves et sur ceux qu'ils côtoient. Ses prises

---

[8] « Recadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux faits de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement » (Watzlawick, 1981, p. 116).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

de décisions s'appuient, entre autres, sur le système de valeurs propre à l'individu, la section suivante en présente les caractéristiques.

2.2 Approches des systèmes de valeurs

2.2.1 La nature des valeurs

Le concept de valeur n'est pas simple, d'ailleurs il ne fait toujours pas l'objet d'un consensus sur le plan des définitions qui varient selon les auteurs et les domaines d'études. Si Reboul (1992) associe la valeur au sacrifice, c'est qu'il tient compte de la nature aussi quantitative du terme. Il propose l'axiome suivant : « il n'y a pas d'éducation sans valeur, sans l'idée que quelque chose est préférable à autre chose; qu'éduquer, c'est toujours faire passer quelqu'un à un stade qu'on estime meilleur » (p.13). L'estimation de ce qui est important, de ce qui a de la valeur ou de ce qui doit être sacrifié est variable selon l'état du sujet, de son époque ou de sa culture. Appliqué autant à l'individu, qu'aux sociétés, le concept possède en effet un caractère économique et fonctionnel, « la valeur d'un produit est le quotient établi entre la qualité et le cout » (Legendre, 2005, p. 1430). Ce n'est visiblement pas le sens qui est donné aux valeurs lorsqu'il en est question dans les interactions humaines et les schèmes de pensées. Helkama (1999) qui a dressé un bref retour en arrière sur les recherches ayant eu pour objet les valeurs, débute par les travaux de Spranger au début du 20e siècle qui considérait les valeurs comme un reflet fonctionnel et institutionnel. Cela signifiait qu'à chaque grande institution était rattachée une valeur signifiante. Par la suite sont venus à mi-siècle les travaux d'Allport et Vernon, puis de

Morris qui ont surtout servi à établir des tests d'orientation et étudiaient les styles de vie des personnes par des méthodes de questions-réponses longues et fastidieuses. Les travaux de Rokeach, Kahle et Schwartz dans les années 70 et 80 ont permis d'établir plus concrètement une méthode d'analyse, mais aussi la nature, la structure et l'universalité des valeurs, ceux-ci seront explicités un peu plus loin dans ce chapitre.

Malgré tout, cerner les valeurs n'est pas encore simple. Afin d'en spécifier la portée, voici d'abord ce que les valeurs ne sont pas, les distinguant ainsi d'autres concepts largement répandus (Rokeach, 1973). Les valeurs diffèrent :

- des attitudes : une attitude réfère à une organisation de plusieurs croyances autour d'un objet ou d'une situation donnée, alors que la valeur ne renvoie qu'à une seule croyance spécifique
- des normes sociales : une norme sociale se réfère aux comportements spécifiques attendus dans une situation spécifique, les comportements prescrits ou proscrits sont externes à la personne et proviennent de consensus social;
- des besoins : une valeur est la représentation et la transformation intellectuelle d'un besoin individuel, mais aussi d'une exigence sociétale ou institutionnelle;
- des traits de personnalité : un trait de personnalité est très peu sujet à se modifier et reste stable, alors qu'une valeur se modifie en fonction des changements de condition sociale;
- des intérêts : un intérêt est une manifestation des valeurs qui s'apparente aux attitudes.

Ainsi différenciées, comprendre le sens et la nature des valeurs n'est pourtant pas encore aisé. Les valeurs comportent de multiples facettes et caractéristiques, afin d'en dresser un

portrait plus précis, des caractéristiques communes à différents auteurs sont retenues. Les valeurs sont :

- omniprésentes, fondamentales, elles se traduisent dans les comportements et le discours de l'individu (Lagarrique, 2001; Reboul, 1992);
- désirables, souhaitables, elles se rapportent à des buts et des objectifs ou des préférences (Reboul, 1992; Schwartz, 2006);
- commune aux individus de toutes sociétés, c'est l'importance relative que la personne associe à chacune des valeurs qui varie (Schwartz, 2006);
- intimement liées à l'individu et à sa conduite, elles nomment et légitiment ses choix et ses gestes, plus une valeur est importante pour la personne, plus elle a d'influence (Paquette, 1982);
- acquises, consolidées et modifiées dans les interactions sociales (Beauvois, Dubois & Doise, 1999; Paquette, 1982)

Il apparait que chaque individu possède dans son cadre de référence, et autour duquel s'articule ses choix, un référentiel de valeurs plus ou moins défini et connu (Carton, 2011). Cette hiérarchisation des valeurs conduit l'individu, l'oriente en fonction des dilemmes qui se présentent à lui. Elle peut être conservée si elle convient ou modifiée selon l'intensité des conflits internes qui se posent. Ainsi, devant un choix où deux valeurs s'affrontent les décisions seront ardues ou non à prendre selon l'ampleur du sacrifice anticipé ou encore des enjeux (Reboul, 1992). La difficulté réside aussi dans la confrontation des valeurs individuelles aux valeurs de la nouvelle collectivité (sociale ou organisationnelle). En l'occurrence, le remaniement du système de valeurs d'une personne sera plus ou moins exigeant, selon que les valeurs qu'il considère comme importantes sont analogues ou non aux valeurs véhiculées par le groupe qu'elle rejoint. Il y a donc nécessité pour l'individu de

prendre conscience et de faire évoluer son échelle en repositionnant ses valeurs, le rejet n'étant pas envisageable selon Reboul.

2.2.2 Une organisation en système

Toutes les approches relatives aux valeurs ne sont pas organisées en système. Inglehart, par exemple, propose une conception non typologique basée sur la différenciation des valeurs entre les pays et leur évolution dans le temps (Welzel & Inglehart, 2010). Ces travaux permettant d'effectuer des comparaisons entre les sociétés, selon qu'elles véhiculent des valeurs dites traditionnelles ou axées vers le développement, ainsi que leur rapport aux valeurs liées à la survie du groupe ou à l'épanouissement des personnes, ils s'inscrivent plus facilement dans des dynamiques économiques, culturelles et politiques.

En ce qui concerne les approches typologiques principalement explorées dans les sciences sociales, les travaux de Rokeach sont marquants et à la base des travaux d'autres chercheurs tels que Kahle et Schwartz.

2.2.2.1 Les valeurs selon Rokeach (1973)

Son approche tirée de son ouvrage *The nature of the human values* (Rokeach, 1973) est une avancée par rapport à des travaux antérieurs. Auparavant, les participants devaient ordonner des valeurs présentées sur une liste selon leur ordre d'importance, ce qui suggérait que deux valeurs ne pouvaient pas être relativement aussi importantes. À partir de là, l'individu

n'avait qu'à évaluer l'importance d'une valeur par rapport à elle-même. De plus, cette approche se positionne selon cinq postulats :

1) Le nombre total de valeurs qu'une personne possède est assez restreint;
2) Tout individu possède les mêmes valeurs à différents degrés;
3) Les valeurs sont organisées en systèmes et hiérarchisées;
4) Les antécédents des valeurs humaines viennent de la culture, de la société et de ses institutions et de la personnalité;
5) Les conséquences des valeurs humaines se manifestent dans à peu près tous les phénomènes étudiés en sciences sociales.

Rokeach a consigné deux ensembles de 18 valeurs, l'un composé de valeurs terminales et l'autre de valeurs instrumentales (tableau 1) :

Tableau 1 : Valeurs retenues par Rokeach dans l'analyse des systèmes de valeurs (Valette-Florence, 1988, p. 20)

Valeurs terminales	Valeurs instrumentales
Une vie aisée (une vie prospère)	Ambitieux (travailleur, qui désire réussite)
Une vie passionnante (une vie stimulante et active)	Large d'esprit (à l'esprit ouvert)
Un sentiment d'accomplissement (contribution durable)	Capable (compétent, efficace)
Un monde en paix (sans guerre ni conflit)	Gai (enjoué, joyeux)
Un monde de beauté (de la nature et des arts)	Propre (bien tenu, soigneux)
L'égalité (fraternité, égalité des chances pour tous)	Courageux (prêt à défendre ses valeurs)
La sécurité familiale (en prenant soin de ceux qu'on aime)	Indulgent (qui accepte de pardonner autrui)
La liberté (indépendance, libre choix)	Serviable (qui œuvre pour le bien des autres)
Le bonheur (satisfaction)	Honnête (sincère, franc)
L'harmonie intime (absence de conflit intérieur)	Imaginatif (audacieux, créatif)
La plénitude amoureuse (intimité sexuelle et spirituelle)	Indépendant (sûr de soi, autonome)
La sécurité nationale (protection contre une attaque)	Intellectuel (intelligent, réfléchi)
Le plaisir (une vie agréable et menée sans hâte)	Logique (cohérent, rationnel)
Le salut (sauvé pour la vie éternelle)	Aiment (affectueux, tendre)
Le respect de soi (estime de soi)	Obéissant (déférant, respectueux)
Un statut social reconnu (respect, admiration)	Poli (courtois, bien élevés)
L'amitié authentique (camaraderie étroite)	Responsable (sur qui on peut compter, fiable)
La sagesse (une compréhension réfléchie de la vie)	Maitre de soi (mesuré, autodiscipliné)

Les valeurs terminales sont liées à des buts généraux de l'existence, à des objectifs individuels, elles forment la dimension personnelle et sociale de la personne. Les valeurs instrumentales se manifestent pour leur part comme des manières d'agir, des modes de conduites, davantage en lien avec les dimensions morales et de compétences. Desmeules (2000) qui mentionne des travaux antérieurs de Rokeach précise qu'une « valeur est une

croyance persistante lorsqu'un mode spécifique de conduite ou qu'un but de l'existence est préférable à un autre. Ce n'est pas tellement ce que nous croyons qui importe mais comment nous y croyons » (p. 17).

2.2.2.2 Les valeurs selon Kahle (1983)

Basé sur la théorie de l'adaptation sociale des individus et sur l'approche des valeurs de Rokeach, Kahle propose une approche par système de valeurs plus axée sur la personne, à l'instar de son prédécesseur qui présentait une approche plutôt sur le plan de la société (Kahle, 1983; Valette-Florence, 1988). Pour l'essentiel, l'approche insiste sur le fait que l'individu s'adapte à certains rôles qu'il doit occuper au cours de sa vie en fonction de ses valeurs, ce qui en somme oriente ses comportements. Il propose une liste condensée des valeurs identifiées par Rokeach. Des neuf valeurs retenues, les six premières proviennent de la personne elle-même et sont dites « internes », alors que les quatre suivantes sont « externes » à la personne et donc issues des interactions sociales entretenues (tableau 2).

Tableau 2 : Valeurs retenues par Kahle dans l'analyse des systèmes de valeurs (Valette-Florence, 1988, p. 21)

- Le sens de l'appartenance
- Le besoin d'excitation
- L'amusement et la joie de vivre
- Des relations chaleureuses avec les autres
- L'épanouissement personnel
- Un sentiment d'accomplissement
- Être respecté
- La sécurité
- Le respect de soi

Le sentiment d'accomplissement est à la fois interne et externe à la personne, selon qu'il est le fruit d'un travail personnel ou d'une reconnaissance sociale. Cette théorie appelée LOV (list of values) est principalement utilisée en markéting dans les études portant sur la consommation étant donné le caractère prédictif du système quant aux comportements des consommateurs (Kahle, Beatty & Homer, 1986).

2.2.2.3 Les valeurs selon Schwartz (2006)

Élaborée dans l'objectif de pallier le manque de consensus sur la nature, le contenu et la structure des systèmes de valeurs dans les sciences sociales, la théorie de Schwartz s'avère aussi une méthode empirique permettant de mesurer les valeurs et de comprendre les liens qu'elles entretiennent entre elles et avec d'autres variables (Schwartz, 2006). L'auteur soutient que « les valeurs sont les concepts, socialement désirables, que l'on utilise pour représenter un objectif au niveau mental, et, en même temps, le lexique utilisé pour parler de ces objectifs dans les interactions sociales » (p.932). Les individus formulent donc des objectifs qui se traduisent par les valeurs et qu'ils ne peuvent atteindre qu'à travers les interactions sociales. En outre, ces objectifs servent à répondre aux trois grandes nécessités de l'existence humaine, soit la satisfaction des besoins biologiques, permettre l'interaction sociale et assurer le bon fonctionnement et la survie des groupes. Du reste, Schwartz attribue six caractéristiques aux valeurs :

- Les valeurs sont des croyances;
- Les valeurs ont trait à des objectifs désirables;
- Les valeurs transcendent les actions et les situations spécifiques;

Rapport-Gratuit.com

- Les valeurs servent d'étalon ou de critères;
- Les valeurs sont classées par ordre d'importance;
- L'importance relative de multiples valeurs guide l'action

Ainsi, les valeurs lorsqu'elles sont sollicitées chez la personne, soit lorsqu'elle aspire à un élément de désir quelconque, suscitent des sentiments variés. Elles sont présentes dans toutes les sphères de la vie et non dans des actions précises, car elles tiennent lieu de critères dans la prise de décisions et de base au jugement, même si cela demeure inconscient la plupart du temps. Finalement, elles sont classées selon une échelle d'importance personnelle et plusieurs valeurs peuvent être activées simultanément face à une situation. Dans ce cas, c'est l'importance qu'elles ont pour la personne et leurs pertinences par rapport à ce contexte qui guident les attitudes et comportements (ibid.).

Cette théorie des valeurs de base est donc organisée en un système cohérent ayant pour but de permettre de prédire ou d'expliquer la prise de décision individuelle, les attitudes et les comportements. Au départ une dizaine de valeurs (figure 3) ont été identifiées par Schwartz, puis à la suite d'autres études réalisées il y a eu bonification jusqu'à 19 valeurs (figure 4) (Schwartz et al., 2012). Les valeurs sont considérées comme universelles puisque les mêmes sont présentes dans toutes les cultures. C'est l'importance relative qu'une valeur revêt par rapport aux autres pour chaque individu qui est variable. Certaines valeurs sont dites compatibles, alors que d'autres s'opposent, ce qui s'observe dans la représentation en continuum circulaire proposé par l'auteur. Dans ce système circulaire, plus deux valeurs sont adjacentes dans l'organisation, plus elles sont similaires et compatibles, plus elles sont

éloignées, à l'opposé l'une de l'autre, plus elles sont antagonistes. À titre de comparaison, l'auteur suggère le rapprochement entre ce continuum et celui du spectre des couleurs, où toutes les valeurs sont liées entre elles d'une certaine façon plutôt que comme un ensemble d'éléments distincts.

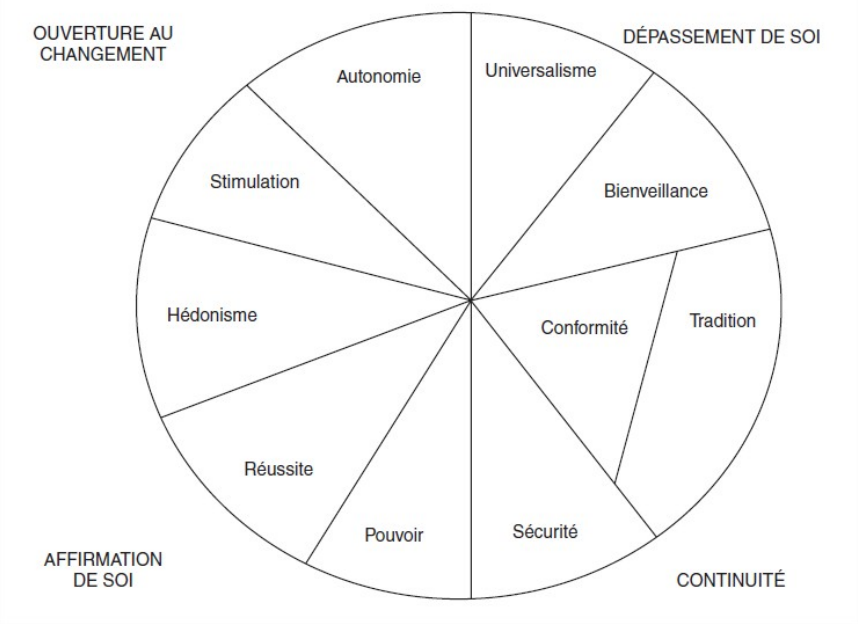


Figure 3. Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Schwartz, 2006, p. 964)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

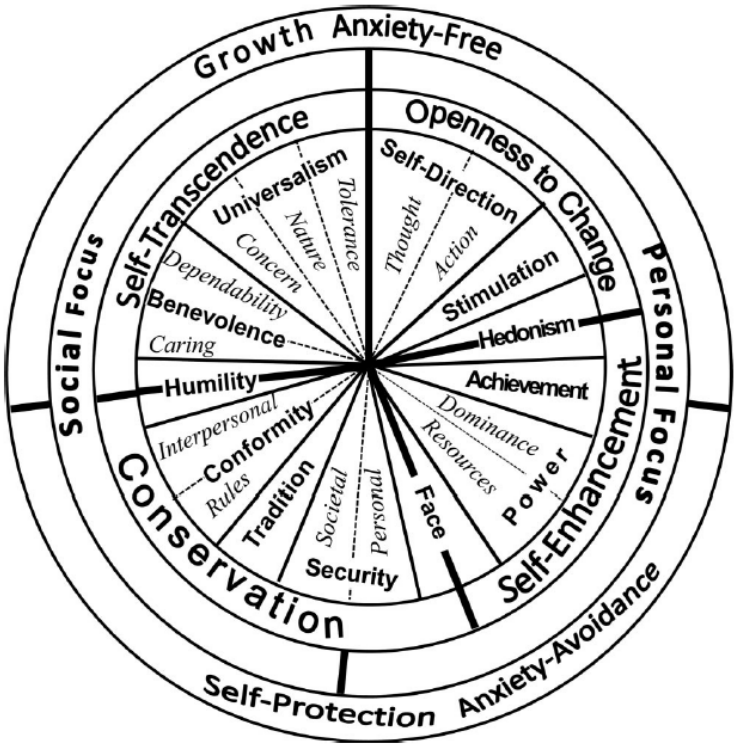


Figure 4. Proposed circular motivational continuum of 19 values with sources that underlie their order (Schwartz et al., 2012, p. 669)

Lorsque deux valeurs en opposition sont activées en même temps, elles entrent en conflit, ce qui est représenté en termes de motivation par les dimensions extérieures du cercle, soit l'ouverture au changement par rapport à la continuité et le dépassement de soi versus l'affirmation de soi. Comme l'indiquent les figures 3 et 4 :

> « une dimension oppose *l'ouverture au changement* (*"openness to change"*) et la *continuité* (*"conservation"*). Cette dimension rend compte du conflit entre les valeurs qui mettent en avant l'indépendance de la pensée, de l'action et des sensations ainsi que la disposition au changement (autonomie, stimulation), et celles qui mettent l'accent sur l'ordre, l'autolimitation, la préservation du passé et la résistance au changement (sécurité, conformité, tradition). La seconde dimension oppose *l'affirmation de soi* (*"self-*

> *enhancement"*) au *dépassement de soi* (*"self-transcendence"*). Cette dimension rend compte du conflit qui oppose les valeurs qui mettent en avant le bienêtre et l'intérêt des autres (universalisme, bienveillance) aux valeurs qui mettent en premier plan la poursuite d'intérêts individuels, la réussite personnelle et la domination (pouvoir, réussite). L'hédonisme relève à la fois de l'*ouverture au changement* et de l'*affirmation de soi »* (Schwartz, 2006, p. 937).

Les valeurs constituent donc une source de motivation. Schwartz (2006) utilise l'exemple d'une offre d'emploi, il énonce que si cette opportunité est susceptible de permettre l'accomplissement d'objectifs personnels désirables, elle amènera la personne à mettre en place des actions et à prendre des risques en ce sens. Même si cette dernière a rarement conscience de l'effet affectif des valeurs sur sa prise de décisions, il demeure que lorsqu'elle considère qu'une situation lui permet d'atteindre ses valeurs, elle y accède positivement, alors qu'une situation qui les menace engendre une réponse négative ou conflictuelle de sa part. De plus, les valeurs soutenues par les attitudes à l'égard des différents contextes ont des conséquences parfois contradictoires sur les actions. Ainsi, même si une personne valorise la stimulation dans un emploi et qu'elle découvre une offre d'emploi qui semble permettre d'accéder à cette valeur, si elle ne croit pas détenir les compétences requises à la réussite de cette activité professionnelle, il y a peu de chance qu'elle y parvienne. Il émerge donc un lien entre les valeurs déterminantes dans les choix, les comportements et les actions et un changement de carrière tel que celui des enseignants en FP qui doivent vivre un nouveau processus d'insertion professionnelle dans l'enseignement sans avoir été formé préalablement.

2.3 Les processus d'insertion et de transition professionnelles

L'entrée sur le marché du travail ou la période d'insertion dans un nouvel emploi se déroulent différemment pour chaque travailleur, néanmoins ce processus présente, selon les auteurs consultés, des similitudes dans ces grandes lignes qui se traduisent par des périodes plus ou moins coordonnées ou encore juxtaposées. D'entrée de jeu, Laflamme (1993) conceptualise trois instances à l'insertion professionnelle, soit la formation, la transition et l'intégration. La première instance est la période de formation structurée et organisée visant à préparer le futur enseignant à la profession, la deuxième correspond plutôt à la rupture entre les conditions de vie d'étudiant et celles de travailleur et la troisième s'avère la phase d'adaptation au milieu, à l'équipe et au contexte de travail fréquentés.

Pour leur part, Trottier, Laforce et Cloutier (1997) ont reconstitué les représentations que des bacheliers de différents domaines d'études avaient du processus d'insertion professionnelle. Ils en ont dégagé trois axes principaux qui apportent un éclairage sur les différents points de vue et sur les finalités de ce processus. L'insertion professionnelle réfère donc selon eux à la stabilité sur le marché du travail soit les perspectives d'un secteur à offrir des emplois permanents, mais aussi à la stabilité liée à l'employabilité du diplômé qui correspond notamment à sa capacité à se maintenir dans le marché du travail malgré les emplois temporaires. L'insertion est aussi reliée à la correspondance entre la formation complétée et l'emploi occupé, de même qu'elle se rapporte à la construction de l'identité professionnelle et au processus de socialisation professionnelle qui se traduit principalement par la reconnaissance par autrui de cette identité.

Nault (1999) associe également l'insertion professionnelle au processus plus global de la socialisation professionnelle. Cette socialisation professionnelle « consiste à acquérir les attitudes, les connaissances et les comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes spécialisés d'une profession » (p.140). C'est aussi « le processus par lequel le nouvel enseignant établit un sentiment d'appartenance avec le groupe de pairs et acquiert les valeurs et la culture du milieu » (Martineau et al., 2008, p. 19). Nault ajoute que l'enseignement plus que d'autres professions doit tenir compte de la personnalité de l'acteur étant donné que ses caractéristiques physiologiques, psychologiques et morales de l'enseignant colorent ses interventions dans l'environnement complexe et dynamique du milieu scolaire. Plus explicitement, le processus de socialisation se présente en cinq phases (figure 5) : la phase 1 et 2 étant la socialisation informelle et formelle, soit les expériences personnelles et professionnelles antérieures à l'admission en formation, puis la formation en enseignement en elle-même. La phase 3 de l'insertion correspond à l'entrée dans la carrière enseignante en tant que diplômé et se divise en trois étapes : 1) l'anticipation qui est la période d'euphorie associée à l'obtention d'une première charge enseignante, 2) le « choc des réalités »[9] qui est en fait le moment où l'enseignant réalise l'ampleur de la tâche et les responsabilités qui lui incombent et 3) la consolidation des acquis où une fois le choc accusé l'enseignant prend confiance ses capacités et amorce son entrée officielle en mettant en place des structures permanentes. Finalement les phases 4 et 5 sont consécutives de

---

[9] « Il est décrit comme une confrontation entre un moi professionnel perçu compétent et un moi réel qui doit agir non plus de façon idéalisée mais de façon concrète avec les réalités de l'action » (MacArthur, 1979; Van Maanen et Schein, 1979; Louis, 1980 cité dans Nault, 1999, pp. 151-152).

l'obtention de la permanence et se rapportent au développement professionnel de l'enseignant.

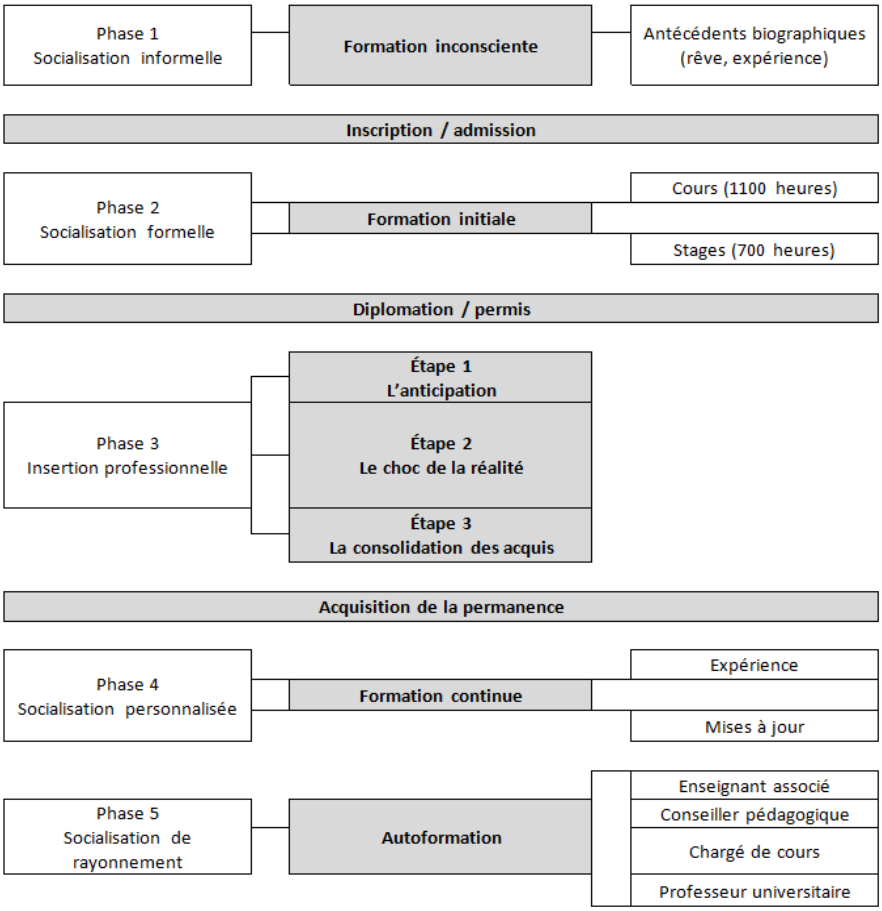


Figure 5. Les cinq phases du processus de la socialisation professionnelle à l'enseignement au Québec (Nault, 1999, p. 142)

Pour ces enseignants de la FG, la phase deux renferme déjà une forme d'insertion dans la profession par l'entremise des stages de formation, qui se concrétise dans la phase 3, même si ces deux phases correspondent à la transition d'un statut d'étudiant à celui d'enseignant. L'auteure ne l'exprime pas directement. Les étapes identifiées par Riopel (2006) ne traitent pas non plus de transition, mais envisagent l'insertion professionnelle dans un continuum

d'étapes du développement professionnel d'un enseignant en formation initiale à l'enseignement :

1re étape	**2e étape**	**3e étape**	**4e étape**
Formation antérieure	Formation initiale : ensemble des activités collectives ou individuelles qui permet l'initiation/la préparation à la carrière enseignante	Insertion professionnelle : moment qui marque l'entrée officielle de l'enseignant dans la carrière	Formation continue : ensemble des activités collectives ou individuelles qui permettent de mettre à jour ou d'enrichir la pratique

Figure 6 : Continuum de formation d'un enseignant (Riopel, 2006, p. 3)

À l'instar de la figure 6, l'individu après avoir complété sa formation antérieure entreprend sa formation initiale au baccalauréat en enseignement, ainsi que les stages qui sont des occasions d'insertion dans la profession. Après quoi, le nouvel enseignant entame concrètement son insertion dans le milieu et la carrière, ce qu'il complètera lorsqu'il aura pleinement pris possession de son rôle et acquis une certaine stabilité d'emploi. Puis, il cherchera idéalement à s'enrichir à travers les occasions individuelles et collectives de formation continue.

Cette logique, tout comme celles de Laflamme ou de Nault qui se sont intéressés à l'insertion professionnelle pour les enseignants en FG, présente des étapes qui semblent se succéder. Cependant comme Gingras et Mukamurera (2008) le spécifient, le parcours n'est pas aussi simple considérant les embuches et les difficultés, comme la précarité d'emploi connue des enseignants en général dans les premières années de pratique, qui vont jusqu'à compromettre le développement professionnel et l'efficacité des interventions éducatives

tout comme l'expose la figure 7. Il est alors pertinent de rappeler que « l'insertion professionnelle est un processus qui s'étend dans le temps et qui ne devrait être envisagé et étudié que dans cette perspective » (p.38), allant d'une durée moyenne d'une à sept années (Mukamurera, 1998; Nault, 2007).

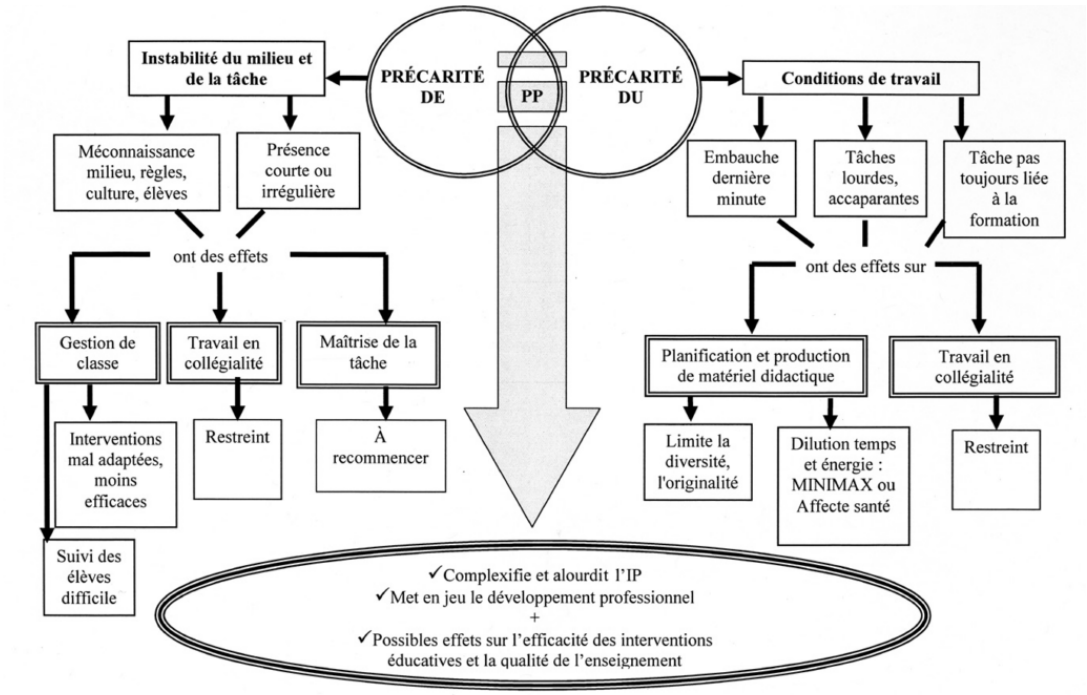


Figure 7. Incidence de la précarité professionnelle sur le travail enseignant
(Gingras & Mukamurera, 2008, p. 215)

Pour les enseignants en FP, l'entrée dans la profession enseignante ne s'effectue pas au terme d'un cheminement linéaire semblable à celui des enseignants en FG. Deschenaux et al. (2008) qui se sont intéressés à ce processus soulignent qu'il s'agit avant tout d'une deuxième insertion pour les enseignants en FP et l'abordent davantage sous l'angle du processus de transition professionnelle. Étant donné que le travailleur, nouvel enseignant,

fait déjà partie du marché du travail, il s'agit dans ce cas d'un mouvement de passage vers un nouveau milieu de travail. D'autant plus qu'un lien est maintenu entre les deux réalités professionnelles, puisqu'en réorientant leur carrière, les personnes passent de l'exercice d'un métier à son enseignement. Plus récemment, Deschenaux et Roussel (2010b) ont utilisé les quatre mêmes étapes que Riopel. Ils décrivent la première insertion comme celle qu'ils ont effectuée après leur formation initiale de métier et qui les a conduits sur le marché du travail. Ils spécifient alors que la deuxième et la troisième étape apparentées au processus de transition se vivent simultanément d'où la distinction avec les enseignants en FG, soit l'étape de l'entrée dans la carrière et de la formation en enseignement. Ce qui conduit tout de même à la formation continue qui touche tous les enseignants et leur développement professionnel. Dans ce cas, le processus d'insertion professionnelle inclut celui de la transition professionnelle.

Balleux et Perez-Roux (2011) ont regroupé des écrits sur la transition professionnelle et la recomposition identitaire des enseignants. Avec leurs collaborateurs, ils différencient pour leur part l'insertion professionnelle qui réfère à l'entrée dans la vie professionnelle active telle que déjà présentée, de la transition professionnelle ou reconversion professionnelle, par le fait que la transition correspond davantage au passage d'une personne adulte qui quitte un emploi pour exercer une nouvelle activité professionnelle, en l'occurrence l'enseignement. Fortement interpelé par la transmission et le partage de leur bagage professionnel, le travailleur chemine vers une transformation de la nature de son activité professionnelle pour la conjuguer à ses aspirations et ses valeurs personnelles, répondre à

Rapport-Gratuit.com

un besoin existentiel, voire pour donner un sens à sa vie. Balleux (2006a) propose un cadre d'analyse (tableau 3) qui regroupe les principaux éléments qui ressortent des études sur les mouvements de passage.

Tableau 3. Étape d'un processus de transition (Balleux, 2011, p. 58)

AVANT	PENDANT	APRES
Une page existentielle est en train de se tourner par un mouvement de passage	**Un entre-deux identitaire et culturel provoque un déchirement brutal**	**Un aboutissement amène à assumer progressivement ses deux appartenances**
Achèvement Détachement Rupture progressive	Dépaysement Perte des lieux connus Étonnement	Émergence d'une double identité Reconstruction dans l'unicité Acceptation d'une identité composite
Décision de partir Recherche d'informations Choix d'un nouveau monde	Choc culturel Perte des schèmes de référence Différence entre les attentes et la réalité	Intégration de deux cultures Intégration de la nouveauté Fusion des éléments anciens
Préparation du départ Attente et anticipation Démarches administratives	Choc identitaire Fragilité de l'identité Déchirement	Adaptation au nouveau contexte Expérience significative Lâcher prise
Deuil Perte et renoncement Séparation	Entre-deux Perte de sens Essentielle errance	Accomplissement Maîtrise des situations Aisance

Dans la période qui correspond au « Avant », il y a la notion du choix de bifurquer vers une nouvelle trajectoire professionnelle, il s'y retrouve aussi la phase d'anticipation soulevée par Nault (1999) où il y a idéalisation par rapport à la nouvelle carrière.

> « […] l'Avant est l'aboutissement d'une histoire de vie au moment où se réunissent les conditions favorables à un tel mouvement de passage. C'est un temps d'achèvement où […] s'amorce une prise de distance par rapport au passé […], une rupture progressive avec ce qui a fait jusque-là l'horizon familier. On sent que la vie de ces personnes est en train de basculer » (Balleux, 2006a, p. 619).

Puis dans la phase du « Pendant », il y a présence du choc des réalités, la période où l'individu n'est plus tout à fait travailleur, ni vraiment enseignant, où il remet en doute ses compétences et ses choix.

> « Le Pendant est […] une période de déstabilisation où l'individu n'appartient plus tout à fait à son monde d'origine, mais sans pour autant s'identifier totalement au monde qu'il est en train d'aborder. […] Caractérisée par une perte de sens, cette période est le siège de chocs culturels et identitaires pour lesquels la personne n'a pas été préparée » (Balleux, 2006a, p. 619).

Finalement, la période du « Après », tout comme dans les étapes du processus en formation initiale, l'intégration, la prise en charge, la stabilisation et le développement professionnel sont présents, à la différence qu'on distingue ici deux identités professionnelles, soit celle de métier et celle d'enseignant.

> « L'Après est vu comme une période de résolution […] la personne émerge de cette épreuve […]. Cette reconstruction se fait au prix du renoncement à des éléments chers du passé, mais aussi au prix de l'émergence d'une nouvelle identité composite, intégrant de nouveaux éléments de culture et cherchant à fusionner les éléments anciens qui ont été conservés » (Balleux, 2006a, p. 620).

Ce mouvement de passage vers l'enseignement documenté par Balleux (2006b), qui réfère à Jung, Erikson et Houde, n'est pas un évènement fortuit. Cette transition survient à un moment nommé « le mitan de la vie », où sont recensées les conditions favorables à ce mouvement. C'est une période intense du parcours de vie située entre 30 et 50 ans, ce qui correspond à la tranche d'âge moyen des enseignants en FP, et marquée par la remise en question et le changement. Des changements qui s'expriment dans les aspirations

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

personnelles et professionnelles des individus. Comme la bifurcation vers l'enseignement n'est que rarement planifiée dans le cheminement professionnel des enseignants en FP, c'est parce que l'opportunité se présente à eux dans une étape précise de leur vie qu'elle fait sens à leurs yeux. Ce nouveau plan de carrière entre en résonance avec le besoin de transmettre les connaissances acquises et de former la relève typique au mitan. Plus encore, « au dire de plusieurs [sujets interviewés], la fin de l'exercice du métier est porteuse d'espoirs vers l'enseignement et ouvre à un cheminement à l'issue duquel ils se découvrent personnellement et professionnellement différents de ce qu'ils étaient au départ » (Balleux, 2011, p. 62).

Balleux (2006b) énonce aussi les raisons menant les individus à modifier leur trajectoire vers l'enseignement en FP, des raisons liées au métier, à l'enseignant, à des circonstances de vie ou autres (tableau 4). Ces dernières révèlent que la plupart des personnes ayant entrepris cette reconversion professionnelle l'ont opérée pour répondre à leur besoin de transmettre leurs connaissances, par passion de l'enseignement ou pour relever de nouveaux défis professionnels.

Tableau 4. La fréquence des raisons mentionnées par les répondants (Balleux, 2006b, p. 39)

Titres des catégories et raisons associées	Fréquence des réponses		
	Hommes	**Femmes**	**Total**
Les raisons liées au métier			
La passion du métier amène à l'explorer dans d'autres dimensions.	50	36	86
L'impression d'avoir fait le tour du métier pousse à se donner de nouveaux défis ou è vivre d'autres expériences.	59	62	121
Le souhait de former une relève de qualité.	25	10	35
Les conditions de travail devenues difficiles dans l'exercice du métier.	9	11	20
Les raisons liées à l'enseignement			
L'enseignement illustre le besoin de partager et de transmettre ses connaissances	138	73	211
L'enseignement offre des conditions de travail plus avantageuses.	43	21	74
L'enseignement susciter intérêt, engouement, passion.	37	27	64
Une expérience positive vécue en lien avec l'enseignement.	30	25	55
L'enseignement permet de se réaliser dans des dimensions sociales.	26	18	44
L'enseignement donne l'occasion de continuer è se mettre en situation d'apprendre.	14	7	21
L'enseignement est en adéquation avec ses modèles, ses valeurs, sa personnalité.	12	10	22
L'enseignement est une occasion de se valoriser.	6	3	9
L'enseignement correspond à la réalisation d'un rêve.	7	18	25
Les raisons liées è des circonstances de la vie			
Des imprévus dans le parcours de vie (accident, maladie, licenciement, déménagement, etc.)	22	6	28
Des raisons liées au marché du travail favorable en enseignement professionnel (offre d'emploi, opportunité, pénurie d'enseignants).	31	23	54
Par l'entremise de mon réseau de contacts.	55	38	93
Une réorientation de carrière.	16	13	29
Le hasard, le destin, les circonstances.	21	16	37
Autres			
Pratique le métier et l'enseignement du métier parallèlement.	4	5	9

Les valeurs font partie de l'une des sous-catégories comprises dans les raisons en lien avec l'enseignant. Même si le mouvement de passage vers l'enseignement repose sur une volonté de progresser professionnellement et de relever le défi de la formation de la relève, les nouveaux enseignants en FP sont confrontés à des difficultés, rejoignant les propos de Gingras et Mukamurera (2008) sur les enseignants en FG. Les conditions de la profession enseignante telles que la précarité d'emploi, l'instabilité sur le marché du travail, l'insécurité face à l'avenir et à la planification de la vie personnelle, la nature de la tâche confiée et les nombreux changements de postes, de milieux, de réseaux sociaux et d'autres encore, rendent l'expérience d'insertion complexe (Mukamurera, 1998). Cependant, au cours de cette période, les nouveaux enseignants en FP qui ne sont habituellement pas formés préalablement à l'enseignement vivent un « choc des réalités » spécifique à leur insertion particulière et ils doutent de leurs compétences. Étant plus ou moins informés du rôle qu'ils endossent et de la situation de précarité éprouvée pendant les premières années, l'angoisse s'installe. La précarité étant un enjeu majeur, elle ne concerne pas seulement l'obtention de nouveaux contrats pour les enseignants en FP, en raison des fluctuations rapides des besoins en main-d'œuvre sur le marché du travail et des contextes économiques changeants, l'incertitude du renouvèlement des programmes annuellement génère une double précarité qui accroit le malaise ressenti (Deschenaux & Roussel, 2008; Deschenaux et al., 2008). Cette réalité entraine une instabilité financière qui rend difficile la planification des activités de la vie personnelle. Plusieurs nouveaux enseignants en FP conservent leur emploi dans leur métier comme rempart aux risques engendrés par l'incertitude du renouvèlement des contrats et des programmes (Deschenaux & Roussel,

2010b). C'est ainsi qu'apparait un triple statut, celui de l'enseignant, de l'étudiant au baccalauréat en enseignement professionnel et de travailleur.

En somme, le processus d'insertion professionnelle se vit autant lors de l'entrée dans le monde du travail qu'à l'intégration d'un nouvel emploi ou qu'au moment d'un changement de carrière, il se juxtapose au processus de transition professionnelle. Effectuer une transition, même s'il s'agit d'un choix comme pour les enseignants en FP, et s'insérer dans un nouveau milieu de travail, une nouvelle équipe, avec ou non de nouvelles fonctions, exige du professionnel une certaine capacité d'adaptation. Dès ces premiers instants, il commence à faire siennes les responsabilités, les normes, les exigences et les croyances de cet emploi. De ce fait, il développe déjà un sentiment d'appartenance à ce groupe de professionnels, s'il veut se percevoir comme tel et être reconnu comme l'un des leurs, l'individu doit pouvoir traverser les difficultés rencontrées et se maintenir en emploi. C'est ce que les auteurs (Balleux & Perez-Roux, 2011; Deschenaux et al., 2008; Mukamurera et al., 2008; Nault, 1999; Riopel, 2006) désignent par le processus de développement ou de construction de l'identité professionnelle.

2.4 Le processus de construction de l'identité professionnelle

En fonction des auteurs consultés, les termes utilisés pour décrire les dynamiques identitaires varient, tout en conservant néanmoins un sens commun relativement à une logique de réorganisation-évolution du système de représentations mentales en lien avec la personne elle-même sur le plan personnel et professionnel. Quelques exemples suffisent à

mettre en lumière la pluralité des conceptions de l'identité professionnelle : le terme « construction » de l'identité est celui privilégié par la majorité des auteurs (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et al., 2001; Lessard & Tardif, 2003; MEQ, 2001; Nault, 2007). Quant à lui, Dubar (2010) utilise aussi « déstructuration-restructuration » et un regard sur l'ouvrage collectif de Balleux et Perez-Roux (2011) permet de faire ressortir les concepts de « déconstruction-reconstruction », « composition-recomposition », « réélaboration », « reconfiguration », « transformation » et « remaniement », pour ne nommer que ceux-là (Balleux & Perez-Roux, 2011). Ce qui retient aussi l'intérêt, c'est la présence d'une dualité quasi constante, alliant opposition et complémentarité, dans les termes, les définitions et les conceptions de l'identité professionnelle.

D'emblée, Dubar (2010) reconnait l'implication de la formation scolaire dans le développement de l'identité professionnelle, mais c'est selon lui le moment où la personne intègre le marché du travail qui constitue l'élément le plus important. Il mentionne : « c'est de l'issue de cette première confrontation que vont dépendre les modalités de construction d'une identité "professionnelle" de base qui constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation » (p. 113-114). C'est un processus qui consiste en la rencontre des dimensions individuelles de la personne avec les interactions d'un contexte social, dont l'issue est la continuité ou la rupture de l'image de métier anticipée versus l'image de métier réelle en fonction de la reconnaissance ou non-reconnaissance de cette image par autrui (figure 8). Ce processus de

socialisation biographique et relationnel tient compte de l'identité pour soi et pour autrui dans un jeu transactionnel menant à une restructuration de l'image de soi professionnellement.

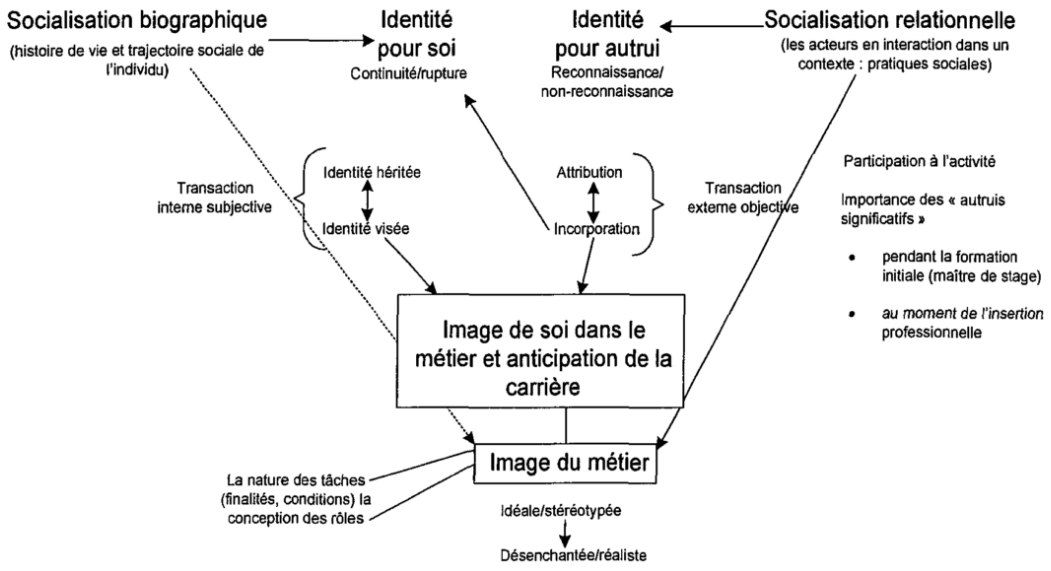


Figure 8. La construction sociale de l'identité professionnelle (Beckers, 2007, p. 151)

De même, Desaulniers et Legault (2003) exposent la corrélation entre le « je » et le « nous » dans un processus de médiation entre les composantes personnelles et sociales de l'individu, ce qui entraine une confrontation et une remise en question des valeurs personnelles et organisationnelles. Cette dimension sociologique se retrouve aussi dans les travaux de Lessard et Tardif (2003) qui considèrent le praticien et son groupe d'appartenance, dans un rapport entre l'unification interne des valeurs auxquelles il adhère et de sa reconnaissance externe par les autres. L'auteur a d'ailleurs écrit : « On ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité » (p.15).

Riopel (2006) qui s'intéresse aux premières manifestations du développement identitaire, donc avant l'entrée en fonction des enseignants en FG, parle d'indices de l'investissement des étudiants dans une dynamique de construction identitaire dont les principaux éléments sont l'adéquation à soi-même et l'adéquation au rôle professionnel qui se traduisent par le parcours de formation[10] et le projet professionnel[11]. En ce qui les concerne, la plupart des enseignants effectueront une modification de leurs perceptions pour passer d'une identité d'étudiant à une identité d'enseignant. Pour ce faire, l'auteur assure qu'il ne suffit pas qu'ils occupent les fonctions relatives au poste d'enseignant, ils doivent « se doter d'une perception personnelle du métier dans tous ses aspects à partir de l'ensemble des stimulations rencontrées » (p.71).

Cattonar (2008), pour sa part, pose un regard sur les ajustements qui s'opèrent entre les préconceptions idéales du métier et les conceptions plus réalistes qui accompagnent l'insertion dans la profession. Selon lui, il s'agit d'une révision de l'identité professionnelle dans une dynamique entre les perspectives biographiques de l'individu et le contexte qu'il occupe. L'identité est dite professionnelle dans la mesure où elle est partagée par des enseignants d'un même groupe et orientée par les autorités du milieu. C'est à travers les interactions sociales que sont transmises les normes, les règles et les valeurs propres au

---

[10] « La représentation du parcours de formation se compose des éléments suivants : apports de ses expériences antérieures, apports concrets de la formation universitaire actuelle, objectifs de formation, perceptions et apprentissage des contenus enseignés au primaire » (Riopel, 2006, p. 190).

[11] « La formulation d'un projet professionnel se compose des éléments suivant : ses perceptions de l'école et de ses missions, ses perceptions de son rôle, de ses valeurs, de ses motivations, de ses compétences, de ses objectifs professionnels et de sa relation avec les collègues » (Riopel, 2006, p. 191).

groupe. En tout début de pratique enseignante, il y a un ajustement majeur à apporter à ce qui est nommé « l'idéal enseignant ». L'idéal étant forgé à partir de l'enfance à travers l'expérience scolaire et enrichi tout au long de la vie, c'est une image de la profession enseignante qui ne correspond jamais tout à fait, et même presque pas, à la réalité. Ce qui entraine un bouleversement entre l'image que le nouvel enseignant entretenait de lui-même en tant que professionnel de l'enseignement et ce qu'il découvre, imposant de réajuster ses perceptions pour l'avenir. Les enseignants construisent alors leur identité en l'ancrant dans leur expérience passée et présente, de même que dans leurs aspirations futures (Cattonar, 2008).

Les définitions qui viennent d'être survolées présentent une logique où l'identité professionnelle se composerait selon une séquence semblable à celle de l'insertion professionnelle, d'abord par les expériences personnelles, puis la formation de base, la formation à l'enseignement, les stages et finalement l'insertion et le maintien en emploi. En ce qui a trait aux enseignants en FP, cette dynamique de construction identitaire, tout comme le processus d'insertion dans la profession enseignante, diffère en raison de la juxtaposition des étapes et des statuts précédemment mentionnés. Ayant d'abord complété une première insertion professionnelle dans le métier qu'ils ont occupé jusqu'au moment de l'enseigner, ces enseignants se sont construit une forte identité de métier par laquelle ils se définissent lorsqu'ils s'insèrent dans l'enseignement. Selon Deschenaux et Roussel (2008), « cette situation fait en sorte qu'ils font ainsi souvent primer leur identité professionnelle de métier sur leur identité d'enseignant » (p.4). Plus encore, la période de retour en formation

Rapport-Gratuit.com

obligatoire à l'enseignement ajoute à la confusion des identités, n'étant plus tout à fait travailleurs, ni vraiment enseignants ou étudiants, les nouveaux enseignants rapportent un profond malaise (Balleux, 2006a).

La recherche menée par Gaudreault (2011), tout en demeurant fidèle à la perspective de Gohier et ses collaborateurs (2001), propose un modèle adapté aux enseignants en FP. À la base, le modèle se veut une analyse du mouvement interactif entre les concepts d'identisation et d'identification, soit entre la connaissance de soi et l'influence des conditions sociales rencontrées dans l'exercice des nouvelles fonctions professionnelles. À savoir, l'image que la personne a de soi en tant qu'enseignant : ses connaissances, ses croyances, ses attitudes, ses valeurs, ses habiletés, ses buts, ses projets et ses aspirations, de même que sa manière d'aborder : le travail, l'institution et sa mission, les responsabilités, les relations avec les élèves, les collègues et l'ensemble du corps enseignant. Le modèle de la figure 9 comprend ce qu'ils définissent comme suit :

> « on peut caractériser le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi » (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et al., 2001, p. 9).

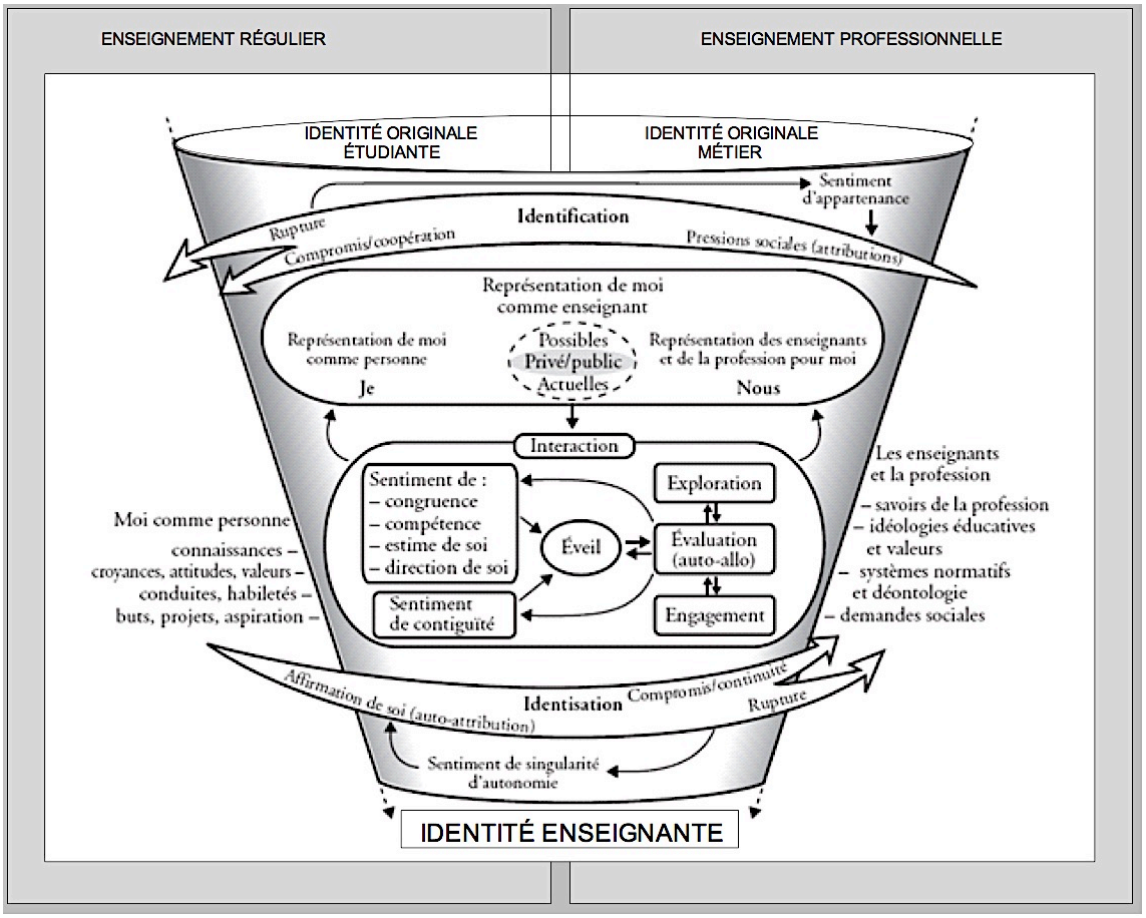


Figure 9. Adaptation du processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et al. (2001) (Gaudreault, 2011, p. 71)

L'apport de Gaudreault se situe principalement dans l'encadré de la figure qui dissocie le processus de construction de l'identité professionnelle de l'individu en enseignement régulier, de celui en enseignement professionnel. Cela repose sur le fait que le premier opère une transition à partir d'une identité originale étudiante, alors que le second s'arrime à une identité originale de métier, mais tendent tous deux vers une nouvelle identité enseignante.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Enfin, Perez-Roux (2011) et Nault (2007) adoptent un point de vue similaire, de sorte qu'ils soutiennent que l'identité professionnelle est essentiellement liée à l'image que la personne a de soi-même et le sentiment de reconnaissance de cette image par les autres. De plus, Perez-Roux considère la construction de l'identité comme un système dynamique qui se modifie dans l'interaction par des transactions identitaires consécutives des tensions entre les différents pôles de la figure 10 et qu'il résume ainsi :

> « les pôles continuité, unité et définition de soi constituent une sorte d'ancrage du sujet dans son histoire. Les pôles changement, diversité et reconnaissance d'autrui, davantage liés aux contextes traversés et aux environnements sociaux, constituent des éléments permettant de s'inscrire dans une dynamique identitaire et favorisant les recompositions de soi » (Perez-Roux, 2011, p. 41).

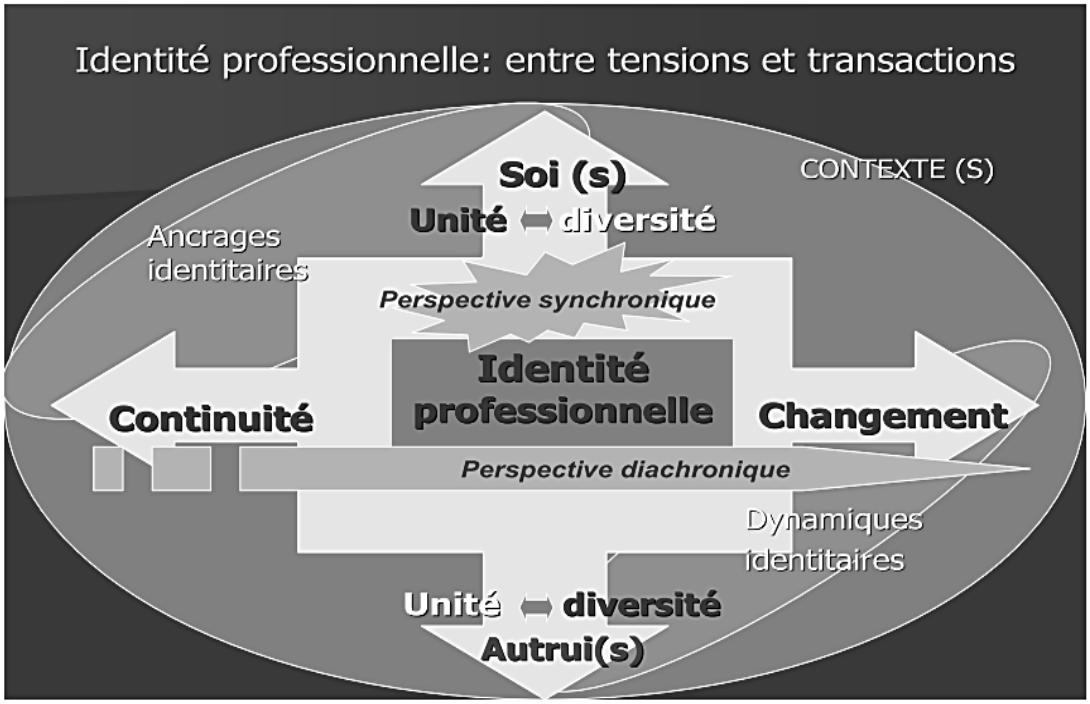


Figure 10. L'identité professionnelle : entre tensions et transactions
(Perez-Roux, 2011, p. 41)

Dans tous les cas, les processus de construction ou de transition identitaires n'ont ni début, ni fin précise dans la mesure où ils s'ancrent dans la vie personnelle de l'individu, s'enracinant dans les premières interactions sociales et se poursuivant tout au long de la carrière et du développement professionnel.

2.5 Choix des approches et proposition d'un modèle systémique

Conformément à l'approche systémique, cette illustration (figure 11) est présentée, tout comme celle de Schwartz (figure 3), dans un continuum circulaire. Cette forme permet de mettre en évidence l'interrelation des éléments présents, de sorte qu'ils ont un impact les uns sur les autres et n'ont de frontières définies qu'en théorie.

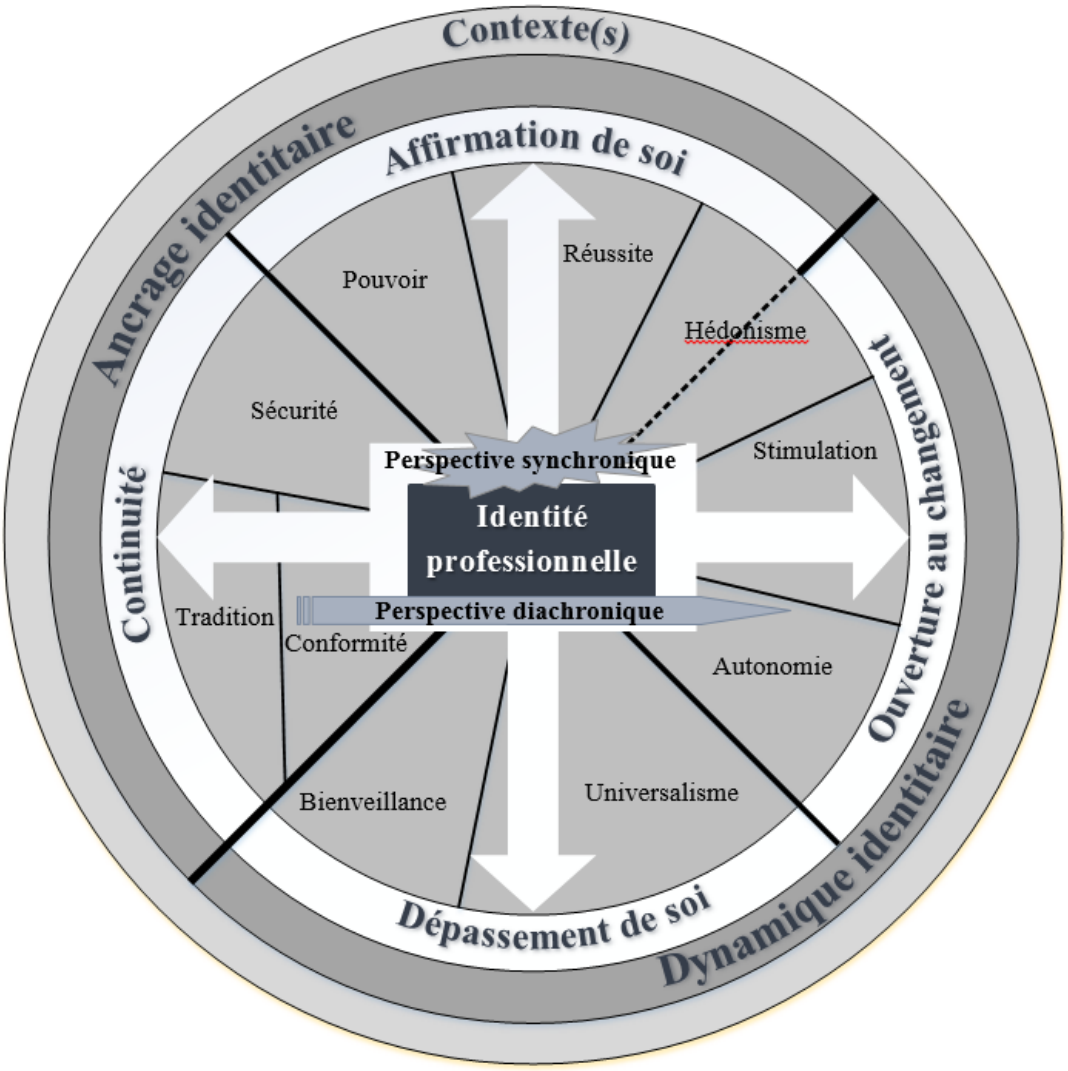


Figure 11. Modèle systémique du changement associant le processus de construction de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2011) au système de valeurs (Schwartz, 2006)

Ce modèle respecte donc les relations d'opposition et de complémentarité des dix valeurs de base exposées par Schwartz (2006). Le tableau suivant fournit quelques éclaircissements sur les objectifs et les critères propres à chacune des valeurs :

Tableau 5. Les dix valeurs de base : les objectifs et les items de mesure (Schwartz, 2006; Schwartz et al., 2012)

Valeurs de base	Objectifs	Items de mesure
Autonomie	Indépendance de la pensée et de l'action – choisir, créer, explorer	Créativité, liberté, choisissant ses propres buts, curieux, indépendant ainsi que [amour-propre, intelligent, droit à une vie privée][12]
Stimulation	Enthousiasme, nouveauté et défis à relever dans la vie	Une vie variée, une vie passionnante, intrépide
Hédonisme	Plaisir ou gratification sensuelle personnelle	Plaisir, aimant la vie, se faire plaisir
Réussite	Le succès personnel obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues[13]	Ambitieux, ayant du succès, capable, ayant de l'influence ainsi que [intelligent, amour-propre, reconnaissance sociale]
Pouvoir	Statut social prestigieux, contrôle des ressources et domination des personnes[14]	Autorité, richesse, pouvoir social ainsi que [préservant mon image publique, reconnaissance sociale]
Sécurité	Sureté, harmonie et stabilité de la société, des relations entre groupes et entre individus, et de soi-même	Ordre social, sécurité familiale, sécurité nationale, propre, réciprocité des services rendus ainsi que [en bonne santé, modéré, sentiments d'appartenance]
Conformité	Modération des actions, des gouts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales	Obéissant, autodiscipliné, politesse, honorant ses parents et les anciens ainsi que [loyal et responsable]
Tradition	Respect, engagement et acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache[15]	Respect de la tradition, humble, religieux, acceptant ma part dans la vie ainsi que [modéré, vie spirituelle]

[12] Certains items ont plus d'une signification et se rapportent à plus d'une valeur, comme l'emploie les auteurs, ces termes sont placés entre des crochets.

[13] Tel que défini, « ces valeurs de réussite concernent principalement le fait d'être performant au regard des normes culturelles dominantes, et d'obtenir ainsi l'approbation sociale » (Schwartz, 2006, p. 933)

[14] « Pour justifier cet aspect de la vie sociale et pour faire en sorte que les membres du groupe l'acceptent, le pouvoir doit être traité comme une valeur. Les valeurs de pouvoir peuvent aussi découler des aspirations individuelles au contrôle et à la domination » (ibid., p.933). De plus, le pouvoir et la réussite visent la reconnaissance sociale. La différence entre les deux c'est que le pouvoir concerne l'atteinte et la conservation d'une position dominante dans un groupe, alors que la réussite fait plutôt référence à la démonstration de ses compétences à l'intérieure d'une interaction plus réduite.

[15] Tradition et conformité sont deux valeurs de base très proches, leur organisation dans le système (figure 11) l'illustre aussi, et ont pour objectif la subordination de l'individu aux attentes sociales. « Cependant la nature de cette subordination diffère d'un type à l'autre : la conformité subordonne le sujet aux personnes avec lesquelles il est fréquemment en interaction – parents, professeurs, patrons; la tradition subordonne le sujet à

Bienveillance	La préservation et l'amélioration du bienêtre des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact[16]	Secourable, honnête, indulgent, responsable, loyal, amitié vraie, amour adulte ainsi que [sentiment d'appartenance, un sens dans la vie, une vie spirituelle]
Universalisme	Compréhension, estime, tolérance et protection du bienêtre de tous et de la nature	Large d'esprit, justice sociale, égalité, un monde en paix, un monde de beauté, unité avec la nature, sagesse, protégeant l'environnement ainsi que [harmonie intérieure, une vie spirituelle]

À ces dix valeurs de base se superpose sur la figure 11, la dynamique identitaire de Perez-Roux (figure 10), qui en son centre conserve l'identité professionnelle en tant que concept clé de cette recherche. Cette dynamique en système permet d'appréhender la recomposition identitaire selon une perspective synchronique (à un moment précis), mais aussi diachronique (en évolution). Ce sont les transactions entre la représentation que la personne a d'elle-même et le projet identitaire qu'elle poursuit qui sont appréhendées. « Ces transactions visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire consistant […], à réussir l'entrée dans le monde des enseignants » (Perez-Roux, 2011, p. 42).

Toujours en ce qui concerne le modèle présenté, trois anneaux ceinturent les valeurs de base et l'identité professionnelle. Le premier anneau, en partant du centre, se divise en

---

des objets plus abstraits – coutumes, idées religieuses ou spécifiques d'une culture » (ibid., p.934). En conséquence, la conformité incite à répondre à des attentes immédiates, alors que la tradition repose sur des exigences du passé. La tradition est donc placée vers l'extérieur puisqu'elle est plus en contradiction avec les valeurs qui lui sont opposées.

[16] Bienveillance et conformité mènent au développement de la coopération et de la solidarité. La différence est que la bienveillance s'appuie sur une motivation positive à engendrer ces comportements, alors que la conformité est plutôt une réaction aux conséquences négatives possibles d'un comportement non conforme.

quatre dimensions, le second en deux et le troisième englobe le tout. Le plus petit anneau, rapporté de la théorie affinée des 19 valeurs de Schwartz (figure 4), comprend les quatre dimensions motivationnelles opposées deux à deux : « affirmation de soi » axée vers la personne elle-même et « dépassement de soi » orientée vers autrui, ainsi qu'« ouverture au changement » dirigée vers la croissance et « conformité » conduite par l'autoprotection. Ces rapports de dualité correspondent aussi aux pôles de tension du modèle de Perez-Roux (2011). Chacune des dimensions repose sur deux ou trois valeurs qui la sous-tendent :

- Continuité : sécurité, tradition, conformité
- Affirmation de soi : pouvoir, réussite et hédonisme
- Ouverture au changement : hédonisme, stimulation et autonomie
- Dépassement de soi : universalisme et bienveillance

Le deuxième anneau séparé en deux oppose l'ancrage identitaire du sujet dans son histoire, composé des dimensions d'affirmation de soi et de conformité ainsi que les valeurs qui y sont associées, à la dynamique identitaire du sujet en recomposition de soi, constitué du dépassement de soi et de l'ouverture au changement en plus des valeurs inhérentes. Ces deux éléments du graphique rappellent les deux niveaux de changement dans les systèmes humains explicités en début de chapitre (Watzlawick, 1981). L'ancrage où la personne tente de demeurer elle-même réfère à l'autorégulation (homéostasie) et la dynamique se rapporte à la transformation (évolution). Le tout à l'intérieur du dernier anneau nommé « contexte (s) » qui, dans la présente recherche, s'avère la période d'insertion professionnelle des enseignants en FP.

Aux termes de ce chapitre, une brève mise en perspective des éléments de la problématique, des concepts retenus et du modèle proposé s'impose. C'est donc dans un contexte d'insertion professionnelle que cette recherche s'intéresse aux enseignants en FP et à leur cheminement singulier vers la profession enseignante. Ces individus sont perçus comme des systèmes humains en transformation à travers les nouveaux milieux rejoints et les interactions sociales établies. Fiers d'un héritage personnel et professionnel, ces travailleurs, nouveaux enseignants et étudiants au baccalauréat en enseignement en formation professionnelle dans les universités, se construisent une perception d'eux-mêmes et de la profession à partir de ce qu'ils sont déjà. Les valeurs sont soulevées comme des éléments essentiels à la motivation et à l'action des individus. Elles peuvent être des indices des décisions prises, des comportements et des attitudes adoptés, entre autres à l'égard du cheminement professionnel. Dans une dynamique de transition, cette recherche s'interroge sur le rôle des valeurs ancrées dans un passé professionnel encore signifiant pour le nouvel enseignant en FP sur le passage d'un état identitaire de travailleur, à une identité professionnelle enseignante.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre s'inscrit dans la perspective d'une recherche qui prend en compte toute la complexité du système éducatif en général et de la profession enseignante en particulier, mais surtout qui donne une place centrale à l'acteur social qu'est l'enseignant. C'est à partir de ces présupposés que le cadre méthodologique est abordé et les sections suivantes servent à décrire les postulats épistémologiques, de même qu'à justifier le choix d'outil et de démarche qui guide les phases de collecte et d'analyse des données.

3.1 Approche méthodologique

3.1.1 Type de recherche

Cette recherche est entreprise, non pas pour résoudre une situation problématique spécifique, mais plutôt en vue de produire de nouvelles connaissances relativement au problème de recherche. Elle est, à ce titre, *fondamentale* (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) et s'orchestre autour du développement d'un modèle systémique du changement en lien avec le rôle que remplissent les valeurs issues de la carrière initiale des enseignants en formation professionnelle dans le développement d'une identité professionnelle d'enseignant. En particulier, elle est menée selon ce que Pourtois et Desmet (2009) nomment le paradigme

Rapport-Gratuit.com

compréhensif, puisqu'elle adopte une posture qui « réfute l'existence d'un monde réel, d'une réalité extérieure au sujet. C'est une perspective qui affirme l'interdépendance de l'objet et du sujet » (p.28). L'objet de recherche traite des impressions, des perceptions et des sensations des participants à l'égard du monde extérieur. Les objectifs poursuivis par cette étude conduisent d'ailleurs vers une approche interprétative (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). En cherchant à identifier les principales valeurs que les participants ont héritées de leur carrière initiale et à les comparer avec celles perçues et mobilisées dans la profession enseignante, en plus d'analyser leur rôle selon le modèle inspiré du cadre théorique (figure 11), l'orientation tend essentiellement vers la compréhension du phénomène, de sa complexité et de sa causalité. La chercheuse est animée par le désir de comprendre le sens que donnent les individus à leur expérience, elle adopte un point de vue systémique englobant les faits, leurs représentations, leur contexte et leur temporalité (ibid.).

C'est d'ailleurs ce qui définit intrinsèquement la recherche qualitative selon la perspective Meadienne rapportée par Poupart (1981), puisque « le comportement humain se comprend et s'explique en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leur(s) action(s) » (p.43). Il n'est donc pas envisageable d'étudier un phénomène[17] social et humain comme un objet quantifiable, ce qui n'exclut pas un traitement quantitatif de

---

[17] « Événement, situation, particulière ou processus quelconques susceptibles de faire l'objet d'une recherche » (Fortin & Gagnon, 2010, p. 39).

certaines données, mais qui insiste plutôt sur une collecte et une analyse qualitative de celles-ci.

À cet effet, la définition de l'analyse qualitative proposée par Paillé et Mucchielli (2012) est celle retenue, puisqu'elle résume les bases méthodologiques soutenant ce processus de recherche :

> « L'analyse qualitative peut être définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation de témoignages, d'expérience ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet » (p.12).

Le travail d'analyse en recherche qualitative, tel que le mentionnent Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006), est maintenant bien documenté. C'est un processus soutenu par des procédures et des méthodes rigoureuses débouchant sur des résultats crédibles, cohérents, fiables et transférables. Il n'en demeure pas moins important d'appuyer sur la nécessité de diriger ce type de recherche dans une perspective d'ouverture, exigeant de faire état le plus explicitement possible des étapes entreprises et des décisions adoptées pour donner un éclairage pertinent sur le phénomène à l'étude. Ce sont d'ailleurs ces détails qui sont explicités subséquemment et synthétisés, tel un fil conducteur, dans le devis méthodologique suivant :

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

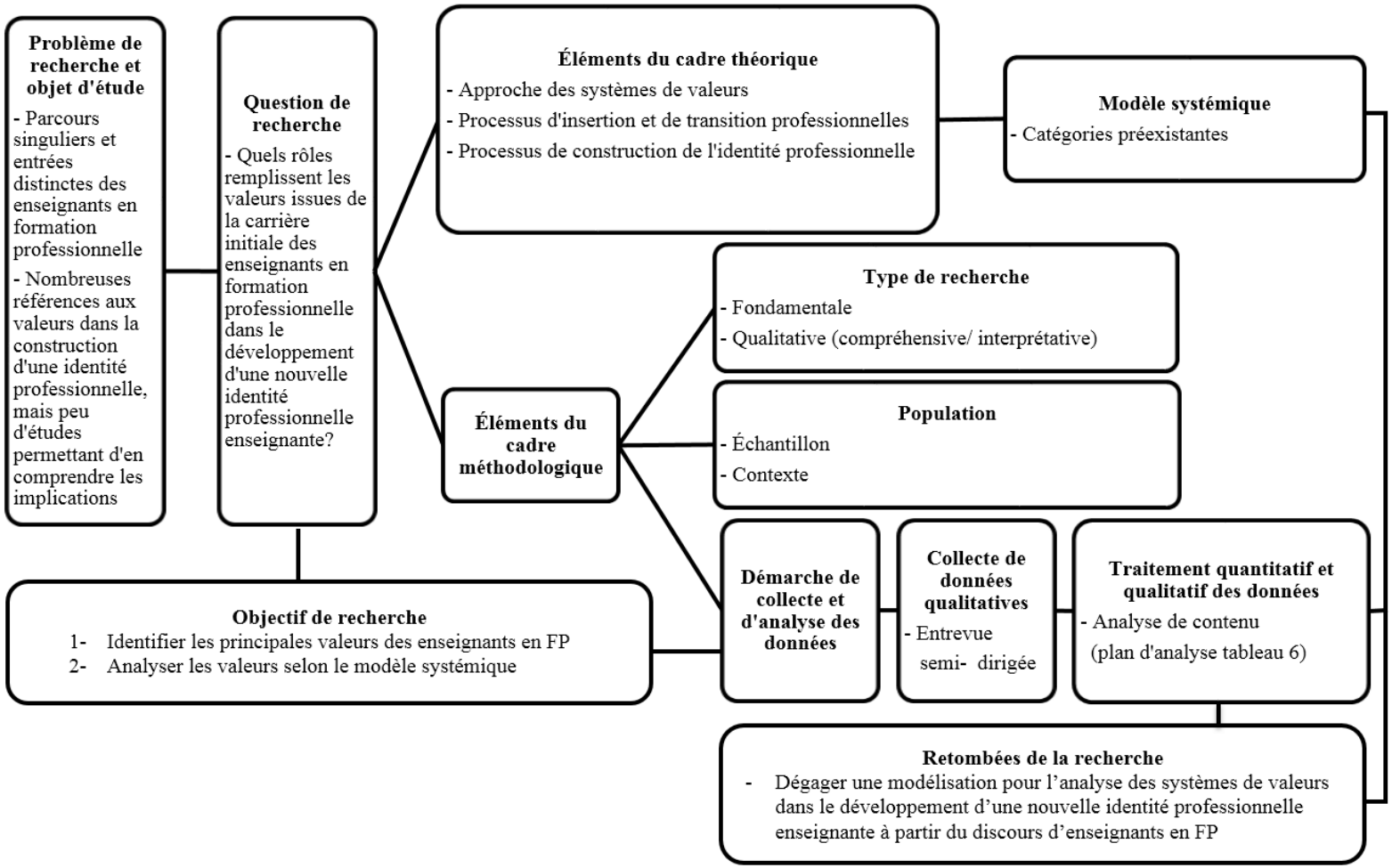


Figure 12: Devis méthodologique

3.1.2 Population

3.1.2.1 Échantillon

Toute recherche qui porte sur des individus doit effectuer un processus menant à la sélection d'un certain nombre de candidats, dans le cas présent le plus susceptible de répondre aux attentes. C'est le processus d'échantillonnage et en recherche qualitative il doit répondre à certains critères, mais surtout veiller à la cohérence avec les positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la recherche (Savoie Zajc, 2007). La question du classement entre les échantillons[18] probabilistes et non probabilistes n'est ici pas abordée, puisque comme l'indique aussi Pires (2007), ce qui importe c'est l'adéquation du type d'échantillon au sujet de la recherche. À cette fin, il convient de revoir brièvement les différentes postures et les choix qu'ils motivent. Ainsi, du point de vue épistémologique, la nature qualitative compréhensive/interprétative de cette recherche conduit vers un échantillonnage par choix intentionnel (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Savoie Zajc, 2007) ou choix raisonné (Fortin & Gagnon, 2010). Ceci signifie que l'échantillon est sélectionné en début d'étude dans un but de représentativité et de comparaison.

---

[18] Échantillon : « au sens large, il désigne le résultat de n'importe quelle opération visant à constituer le corpus empirique d'une recherche » (Pires, 2007, p. 7).

Dans cet ordre d'idée, les positions théoriques balisent par des critères issus de la problématique et du cadre conceptuel cet échantillon sujet à pouvoir produire un matériel suffisamment riche pour répondre à la question et aux objectifs de recherche. Dans le cas présent, un échantillonnage par « cas unique[19] » est requis pour obtenir une description en profondeur en vue de répondre à la question de recherche (Pires, 2007). Pour ce faire, le choix des participants est réalisé essentiellement en rapport avec deux critères; le fait d'être enseignant en FP au secondaire dans une commission scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean et celui d'être inscrit au baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université du Québec à Chicoutimi. Le premier critère relatif à la profession sert à circonscrire les acteurs étudiés dans cette recherche, le deuxième vise à délimiter les participants qui sont encore en début de carrière enseignante et, par là même, toujours susceptibles d'être en construction de leur nouvelle identité professionnelle enseignante. Finalement, un troisième critère s'est ajouté et concerne l'expérience de travail. Il stipule que les participants doivent avoir exercé leur métier et travaillé en enseignement pour assurer une certaine insertion professionnelle dans les milieux (Mukamurera, 1998; Nault, 2007). Ce critère s'est imposé puisque certains volontaires étaient inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel sans n'avoir jamais enseigné[20] et d'autres ne considéraient pas avoir eu une carrière significative avant de choisir l'enseignement. Il a donc été déterminé de procéder avec un

---

[19] L'échantillon par cas unique peut être représenté au singulier, soit comme un ensemble dont les contours sont définis naturellement et qui sont les critères de sélection du groupe dont l'étude directe et complète est souhaitée (Pires, 2007).

[20] Bien qu'encore peu fréquent, depuis 2003 il est possible de s'inscrire au baccalauréat en enseignement professionnel sans avoir cumulé d'expérience dans le domaine au préalable. (Tardif & Deschenaux, 2014b)

échantillon par homogénéisation (Savoie Zajc, 2007) ou diversification interne (Pires, 2007), soit avec un groupe relativement homogène par ses critères d'inclusion et dont les contrastes font l'objet d'une étude exhaustive à l'interne.

Du point de vue des positions méthodologiques, les enseignants-étudiants ont été invités à participer à des entrevues individuelles semi-dirigées sur une base volontaire. Sur une population de 225 enseignants inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel, 27 volontaires ont manifesté de l'intérêt par courriel, de ce nombre, 12 personnes qui répondaient aux critères ont participé aux entrevues, seules 11 entrevues ont été conservées, puisque l'un des participants détenait en réalité plus de 10 ans d'expérience en enseignement et manifestait un éloignement prononcé par rapport à sa carrière initiale. Voici trois tableaux présentant les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon:

Tableau 6. Sexe et âge des onze participants aux entrevues

ID	SEXE	ÂGE
P1	HOMME	40-49
P2	HOMME	40-49
P3	HOMME	30-39
P4	FEMME	30-39
P5	FEMME	30-39
P6	HOMME	30-39
P7	HOMME	50-59
P8	FEMME	40-49
P9	HOMME	50-59
P10	FEMME	30-39
P11	FEMME	40-49

Tableau 7. Formation initiale, métier occupé, nombre d'années d'expérience en emploi et statut de travailleur actuel des participants aux entrevues

ID	FORMATION INITIALE	MÉTIER INITIAL	EXP	STATUT TRAVAIL[21]
P1	BACCALAURÉAT EN SCIENCE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OPTION PLEIN AIR	GUIDE D'AVENTURE/GARDE-PARC	11-15	OCC.
P2	DEP EN CONDUITE D'ENGINS DE CHANTIER	CONDUCTEUR DE MACHINERIE LOURDE	6-10	OCC.
P3	DEP EN VENTE-CONSEIL	VENDEUR	0-5	NON
P4	DEP EN CONFECTION SUR MESURE	DÉCORATRICE	11-15	NON
P5	DEC EN DÉSIGN D'INTÉRIEUR	DESIGNEUR D'INTÉRIEUR	0-5	NON
P6	DEC EN TECHNIQUE EN AMÉNAGEMENT CYNÉGÉTIQUE ET HALIEUTIQUE	GUIDE ET CONSEILLER DE PÊCHE	6-10	SAISON
P7	DEP EN MÉCANIQUE INDUSTRIELLE	MÉCANICIEN INDUSTRIEL	21+	NON
P8	DEP EN COIFFURE	COIFFEUSE	11-15	T. PAR.
P9	DEP EN MÉCANIQUE	MÉCANICIEN D'ENGINS DE CHANTIER	21+	NON
P10	DEP EN SOINS D'ASSISTANCE ET SOINS INFIRMIERS	INFIRMIÈRE AUXILIAIRE	6-10	NON
P11	DEC EN DIÉTÉTIQUE	TECHNICIENNE EN DIÉTÉTIQUE	6-10	OCC.

Tableau 8. Domaine enseigné en formation professionnelle, années d'expérience en enseignement, statut d'enseignant et nombre d'années prévues pour compléter le baccalauréat en enseignement professionnel pour les participants aux entrevues

ID	DEP ENSEIGNÉ	EXP	STATUT ENS.	ANNÉES BEP
P1	DEP EN PROTEC. ET EXPLOITATION DES TERRITOIRES FAUNIQUES	7	CONTRAT T.PLEIN	12
P2	DEP EN CONDUITE DE MACHINERIE LOURDE EN VOIRIE FORESTIÈRE	2	CONTRAT T.PLEIN	10
P3	DEP EN VENTE-CONSEIL	5	CONTRAT T.PLEIN	14
P4	DEP EN DÉCORATION INTÉRIEURE ET PRÉSENTATION VISUELLE	4	CONTRAT T.PLEIN	5
P5	DEP EN DÉCORATION INTÉRIEURE ET PRÉSENTATION VISUELLE	1	CONTRAT T.PLEIN	11
P6	DEP EN PROTEC. ET EXPLORATION DES TERRITOIRES FAUNIQUES	6	CONTRAT T.PLEIN	11

[21] Travaille occasionnellement (OCC.), à cessé toute activité (NON), travaille pendant l'été (SAISON), travaille régulièrement quelques heures par semaine (T. PAR.)

P7	DEP EN MÉCANIQUE INDUSTRIELLE	8	REMPLAÇANT	14
P8	DEP EN COIFFURE	7	PERMANENT	9
P9	DEP EN MÉCANIQUE D'ENGINS DE CHANTIER	8	PERMANENT	12
P10	DEP EN SOINS DE SANTÉ, SOINS À DOMICILE ET SOINS EN MILIEU HOSPITALIER	4	CONTRAT T.PLEIN	9
P11	DEP EN CUISINE D'ÉTABLISSEMENT	5	CONTRAT T.PARTIEL	12

Ces entrevues ont été soumises à une analyse de contenu rigoureuse, qui a son tour a pu exiger un retour auprès des participants de l'échantillon afin de vérifier ou compléter certaines informations. Les entrevues et les retours aux participants ont été réalisés jusqu'à saturation empirique[22] des données obtenues à partir du 9e entretien. La partie suivante développe cette étape de l'analyse des données plus spécifiquement.

3.1.2.2 Contexte écologique et temporel de la recherche

En plus de connaitre l'objet de la recherche, les individus rencontrés et la démarche suivie, il s'avère primordial de les contextualiser pour ajouter une dimension essentielle à la compréhension globale. D'abord, la recherche elle-même s'insère dans un contexte[23] spécifique, il convient de le rappeler, de réalisation d'un mémoire de maitrise. Il s'agit d'une initiation importante dans le monde de la recherche et engage la chercheuse dans une voie de découverte. Par la suite, le climat de la rencontre avec les participants s'avère un

[22] La saturation empirique désigne « le phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique » (Pires, 2007, p. 67)

[23] Contexte : « l'ensemble des circonstances qui accompagnent un événement » (Pourtois & Desmet, 2009, p. 36).

élément crucial dans la réussite des entrevues, spécialement pour mettre les participants à l'aise et optimiser les chances d'établir une bonne qualité de relation d'où découleront les données collectées (Daunais, 1993). De plus, tout au long de l'entretien, les circonstances des évènements et des expériences rapportés par les participants sont indispensables pour saisir le sens que donne l'individu à ses représentations et pour assurer la compréhension des éléments relevés. Pourtois et Desmet (2009) identifient deux types de contextes : écologique et temporel. Le contexte écologique est celui dans lequel évoluent les individus, leurs milieux de vie physique, social et culturel notamment. Quant au contexte temporel, il réfère comme son nom l'indique aux périodes de temps où se sont déroulés les évènements. Les auteurs soulignent que plus le délai entre le moment où la personne a vécu l'expérience et le moment où elle en fait part est court, mieux elle se la représente, car « la mémoire épisodique, c'est-à-dire celle d'expériences particulières et concrètes, localisées dans l'espace et le temps personnels, est très sensible aux effets du contexte et donc liée à la situation, à la motivation et à la représentation » (p.37). Tout au long de la collecte et de l'analyse des données, une attention particulière est portée pour situer les participants dans ce contexte écologique et temporel. Les questions sont formulées de façon à permettre à l'individu de se resituer dans ces différentes situations académiques et professionnelles, mais également selon la chronologie des évènements pour favoriser la logique temporelle (Pourtois & Desmet, 2009). En résumé, cet accent mis sur la temporalité et l'écologie des évènements est indissociable de la recherche qualitative dans un paradigme compréhensif, puisqu'il s'agit de considérer l'individu comme un système humain faisant partie d'un tout et se situant par rapport à celui-ci. C'est donc dire que les participants de l'échantillon sont

considérés en tenant compte du contexte de la recherche, de celui des rencontres effectuées et de leurs propres contextes actuels et passés. C'est ce qui permet maintenant de mieux saisir les choix opérés en matière de collecte et d'analyse des données.

3.1.3 Collecte et analyse des données

3.1.3.1 Instruments de collecte des données

Étant donné les objectifs encourus par ce projet de recherche, c'est-à-dire l'identification de valeurs personnelles et professionnelles en vue de leur analyse en profondeur, et conformément aux positions qui ont été présentées à l'égard de l'étude des phénomènes humains, une collecte de données qualitative est priorisée. De plus, afin d'obtenir un corpus de données riches et détaillées, l'entrevue constitue la méthode privilégiée. Comme les postulats théoriques le soutiennent, l'interaction entre les personnes est essentielle pour donner un sens et une signification aux expériences, ainsi l'entrevue préserve cette interaction entre la chercheuse et les participants, permettant un échange entre les acteurs et une compréhension commune plus juste des évènements et du phénomène (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Karsenti et Savoie-Zajc expliquent l'entrevue en ces termes : « s'engager dans une entrevue consiste donc à entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à identifier et à tenter de comprendre ses perspectives au sujet de questions étudiées, et ce, d'une façon riche, descriptive, imagée » (ibid., p.134). Plus spécifiquement, il s'agit ici d'entrevues semi-dirigées, c'est donc dire que ces situations d'échange ont été menées à partir d'un guide préétabli et selon les thèmes

Rapport-Gratuit.com

pertinents puisés dans les fondements théoriques, mais qui restaient ouverts aux éléments émergents en cours d'entrevue, contrairement à une entrevue dirigée ou un questionnaire. L'annexe 1 présente le guide final d'entrevue contenant toutes les questions posées.

Le guide d'entrevue utilisé a été construit en fonction du modèle initial de la figure 11. Les questions concernaient les différents contextes qui englobent l'étude des rôles des systèmes de valeurs dans le développement d'une nouvelle identité enseignante et étaient divisées en cinq blocs, 0- les données générales pour détailler l'échantillon obtenu, 1- le parcours de formation académique pour saisir le rapport à la formation en général, 2- l'entrée dans le métier d'origine visant à étudier l'ancrage identitaire dans la première carrière, 3- la bifurcation vers l'enseignement afin d'identifier les motifs et les répercussions de ce choix et 4- la carrière enseignante pour explorer la nouvelle dynamique identitaire. Ce canevas tout en étant souple aura assuré une certaine constance entre les entretiens (ibid.). De plus, les questions cherchaient à inciter les participants à s'exprimer en donnant leur point de vue personnel sur ces différents aspects et à travers lequel les valeurs ont pu être extraites du discours à partir des objectifs et des items de mesure du tableau 5. Tous les items de mesure (codes) émergents ont été consignés et font l'objet d'une section au chapitre de présentations des résultats. Les questions avaient aussi été associées dans le guide aux quatre dimensions motivationnelles (1re anneau autour des dix valeurs de base dans la figure 11) qui s'opposent deux à deux, soit l'ouverture au changement par rapport à la

continuité et le dépassement de soi avec l'affirmation de soi[24]. Cette stratégie a été utilisée pour faciliter l'identification des valeurs présentent dans le discours, des dimensions motivationnelles qui s'y rattachent et du type de dynamiques identitaires associées, soit plutôt liées à un ancrage identitaire (résistance au changement) ou une dynamique identitaire (disposition au changement), tous présents dans le modèle initial. Ce sont ces éléments qui permettent de répondre à la question du rôle des valeurs dans le développement de l'identité professionnelle des enseignants en FP et aux objectifs spécifiques de recherche d'identification et d'analyse des systèmes de valeurs de ces derniers.

Il faut cependant garder à l'esprit que l'entrevue, comme tout autre outil de collecte, possède ses limites ou contraintes. Principalement, comme elle fait appel au langage verbal et non verbal, elle fait l'objet d'un filtre. Van der Maren (1995) insiste sur ce point en précisant : « on ne restitue jamais un évènement tel qu'il s'est passé : le passé est passé, et sa trace subit des transformations comme l'amplification de la trace émotionnelle[25] au détriment des traces cognitives, de même que le décalage temporel[26] ou la linéarisation et la

---

[24] Dans le guide, ces associations des questions et des dimensions sont indiquées [C-O], [D-A].
[25] La personne se souvient généralement plus des évènements liés à des émotions positives ou négatives plus intenses, de même qu'elle se remémore plus facilement les émotions reliées à un évènement que les faits eux-mêmes (Van der Maren, 1995).
[26] « le souvenir produit un décalage temporel par superposition des évènements faibles par les évènements forts » (Van der Maren, 1995, p. 106).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

conformité du passé au présent[27] » (p.106). Cette filtration s'amorce dès que le participant entame sa livraison de l'expérience et des évènements questionnés. Elle se poursuit avec la chercheuse qui interprète en partie le message de son propre point de vue, filtrant aussi le contenu du message, sans oublier l'utilisateur éventuel qui filtrera à postériori les résultats communiqués. De là, le souci d'établir une qualité de relation favorable à l'échange pour permettre aux participants de s'exprimer le plus facilement possible et à la chercheuse de vérifier sa compréhension et son interprétation en cours d'entretien (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Néanmoins, comme le soulignent aussi les auteurs Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative/interprétative n'exclut pas cette filtration. Elle est vue comme une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques et épistémologiques où la réalité est justement construite entre les acteurs par la signification qu'ils y donnent et qu'ils partagent.

3.1.3.2 La posture du chercheur

Cette place importante accordée aux individus a donné lieu à un questionnement sur la posture méthodologique adoptée par la chercheuse. En tant qu'acteur qui manipule des données qualitatives qui sont essentiellement des données complexes et ouvertes, dont les contours sont flous et les significations découlent des interprétations et de leur contexte

---

[27] Lors de la restitution des éléments du passé, l'individu ne peut se souvenir de tout en même temps, il présente les évènements de manière linéaire selon sa capacité du moment. De plus, les représentations du passé sont inévitablement modifiées par celle du présent, le souvenir est donc conforme aux représentations actuelles de la situation (Van der Maren, 1995).

propre, il ne peut y avoir d'objectivité au sens expérimental de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2012). Comme mentionné en début de chapitre, le paradigme compréhensif et l'orientation interprétative de la recherche sont fondés sur le principe que les faits humains et sociaux sont porteurs de significations véhiculées par des acteurs partie prenante d'une situation interhumaine. C'est par des moments de saisie intuitive et d'efforts d'empathie que l'intervieweur peut tenter de pénétrer le ressenti de l'autre, puis mener vers une compréhension plus précise des significations dont les faits humains sont porteurs (Mucchielli, 2009). Les propos de Mukamurera et al. (2006) qui rapportent ceux de Mucchielli et Paillé (2003), ainsi que de Poisson (1991), résument la position adoptée pour cette recherche : « si on admet qu'il est difficile de faire complètement abstraction de ses aprioris théoriques […], il apparait primordial de composer avec ce fait en explicitant dès le départ ses éléments théoriques […]. Cela n'est aucunement en contradiction avec la nécessité pour le chercheur "qualitatif" de rester toujours disponible aux évènements nouveaux et aux catégories émergentes, c'est-à-dire empiriquement enracinées » (p.115). L'objectivité totale n'est d'ailleurs jamais atteinte et les dangers liés à la subjectivité ne sont pas le propre de la recherche qualitative ou de l'analyse de contenu présentée plus loin, ce qui n'empêche pas la chercheuse de s'assurer de la compréhension du langage utilisé et de l'application rigoureuse des méthodes et des critères propres aux techniques et outils choisis (L'Écuyer, 1991).

3.1.3.3 Traitement des données

Plusieurs méthodes quantitatives et qualitatives d'analyse sont répertoriées en recherche. Étant donné que cette recherche vise à dégager un sens particulier au discours plus ou moins conscient des enseignants en FP interviewés, l'analyse de contenu s'avère celle qui répond le plus justement aux attentes. D'abord, l'analyse de contenu « peut être sommairement définie comme une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments d'un document pour en faire ressortir les caractéristiques essentielles en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (L'Écuyer, 1991, p. 31). Il est supposé que le message qui est livré par un individu recouvre deux niveaux, d'abord le contenu manifeste[28] en surface (brut) et puis le contenu latent[29] en profondeur (symbolique) qui est obtenu par l'analyse rigoureuse et méthodique du matériel (L'Écuyer, 1990; Van der Maren, 1995), ici avec l'aide du logiciel Excel. Tout comme l'indique L'Écuyer (1990), il est possible de n'analyser que le contenu manifeste, ce qui n'apporterait pas vraiment l'éclairage voulu sur le phénomène, cependant cette analyse est essentiellement préalable à une seconde analyse du contenu latent. Les étapes de cette phase d'analyse sont résumées dans le tableau 6. Ces étapes font suite à une retranscription fidèle à l'aide du logiciel Word du corpus de données provenant des enregistrements d'entrevues (verbatim). La stratégie utilisée est nommée logique inductive délibératoire

---

[28] « L'analyse de contenu manifeste présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elles-mêmes sur lesquelles des opérations peuvent porter » (Van der Maren, 1995, p. 412).

[29] L'analyse de contenu latent « à bout but le dévoilement d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée, non évidente, voire inconsciente. Cette analyse présuppose donc que le discours supporte plusieurs niveaux de message et que plusieurs lectures sont possibles » (Van der Maren, 1995, p. 412).

(Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) ou modèle mixte (Fortin & Gagnon, 2010; L'Écuyer, 1990), ce qui signifie que des catégories[30] préliminaires sont identifiées à partir des éléments théoriques de la recherche, elles sont présentées dans le modèle systémique à la fin du deuxième chapitre (figure 11) et détaillées dans le tableau 5, également résumé dans l'arbre de code final de l'annexe III. Ce sont ces catégories qui ont guidé le processus d'analyse. Elles sont ce que Paillé et Mucchielli (2012) désignent comme *la posture de départ*, soit un amalgame des données théoriques illustrant les fondements épistémologiques et conceptuels avec lesquels l'analyse est abordée. Les codes et les classifications de cette première grille n'étant pas définitifs, ils sont modifiés, révisés ou enrichis en cours d'analyse.

---

[30] « Toute unité globale comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière la variété des énoncés qui peuvent y être rattachés en dépit de leurs éventuelles différences de formulation » (L'Écuyer, 1990, p. 64).

Tableau 9. Plan d'analyse selon L'Écuyer (1990, 1991)

	Phases de L'Écuyer (1990, 1991)		Tâches
Étape 1	**Lecture préliminaire et établissement d'une liste d'énoncés**		- Transcrire les entrevues intégralement - Réaliser plusieurs lectures flottantes pour se donner une vue d'ensemble - Évaluer comment découper le texte - Appréhender les particularités du matériel
Étape 2	**Choix et définition des unités de classification**		- Découper le matériel en énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes - Choisir le type d'unités appropriées (unité de sens)
Étape 3	**Processus de catégorisation et de classification**	a) Premiers regroupements des énoncés	- Relire les énoncés - Évaluer le degré d'apparentement des énoncés aux catégories préexistantes
		b) Réduction à des catégories distinctes	- Réviser les énoncés selon les critères : o Dans la bonne catégorie o Mieux dans une autre o Apparentable à aucune catégorie o Opportunité d'ouvrir de nouvelles catégories o Fusion éventuelle de catégories o Abolition possible de certaines d'entre elles
		c) Identification définitive et définition des catégories constituant la grille finale	- Prendre les décisions finales - Réviser les énoncés difficilement identifiables - Choisir les dénominations et modifier les descriptions
		d) Classification finale de tous les énoncés	- Réviser tous les énoncés
Étape 4	**Quantification et traitement statistique**		- Cette étape ne s'applique pas pour cette recherche.
Étape 5	**Description scientifique**	Description quantitative	- Procéder à l'analyse des données par convention de quantification - Analyser le contenu manifeste - Relever les propriétés du matériel
		Description qualitative	- Appliquer les méthodes d'analyse qualitative - Analyser le contenu latent en profondeur
Étape 6	**Interprétation des résultats**		- Interpréter les analyses quantitatives et qualitatives - Revisiter le modèle de départ

À l'instar de L'Écuyer (1990, 1991) et Paillé (1996), ce plan d'analyse montre que l'analyse de contenu est une démarche rigoureuse qui gagne à allier une double analyse. C'est dire qu'une collecte de données qualitatives ne veut pas seulement dire une analyse qualitative des données. Ainsi discernée, l'analyse de données qualitatives n'exclut pas une forme de quantification des données, au contraire, elle l'utilise afin d'explorer et de décrire plus largement ou plus spécifiquement certains aspects du phénomène. Comme le présente le plan d'analyse, l'étape de la quantification et du traitement statistique à proprement parler ne s'applique pas à cette recherche selon L'Écuyer, puisque l'échantillon et les données recueillies ne laissent pas place à des opérations statistiques significatives principalement en raison de leur taille et leur quantité limitée. Également parce que l'analyse porte majoritairement sur les contenus latents plutôt que sur les contenus manifestes. Néanmoins, au cours de l'étape de la description scientifique, une certaine hiérarchie des méthodes s'impose, d'où le traitement par convention de quantification[31] précédant l'analyse qualitative. Cette étape permet la transformation numérique des données qualitatives pour mener des opérations d'analyse quantitative qui seraient impossibles autrement et qui délimitent certaines frontières ou orientent le traitement qualitatif dans des directions qui auraient pu être ignorées. Toutefois, l'essence même de la recherche de sens nécessite une analyse qualitative en profondeur de l'ensemble des données par un traitement de

---

[31] « Trois conventions permettent aux chercheurs de faire "comme si" ils disposaient d'échelles d'intervalles. La première porte sur la transformation d'un code qualitatif ou de catégories en chiffres, la deuxième considère des échelles nominales et ordinales comme si elles étaient des échelles d'intervalles, et la troisième remplace une distribution théorique par une distribution prise sur un échantillon, sans égard à la forme de distribution empiriquement observée » (Van der Maren, 1995, p. 86).

codification et de classification exhaustif du matériel (L'Écuyer, 1991; Van der Maren, 1995). Ce qui mène à la révision du modèle systémique de départ et à la redéfinition des catégories et des concepts présentés lors de l'interprétation des résultats.

Toujours dans le but d'assurer la qualité de la recherche, différents moyens proposés par L'Écuyer (1991) ont été mis en place tout au long de ces démarches de collecte et de traitement des données. Cinq moyens sont applicables dans cette recherche, il s'agit d'abord de s'assurer d'une bonne compréhension de la langue utilisée, ce qui a déjà été souligné précédemment. Un autre moyen est de commencer la démarche par le traitement du discours manifeste de l'autre avant de tenter d'en saisir le discours latent. De même, une certaine analyse quantitative s'impose pour procéder à des comparaisons et permettre de révéler des caractéristiques particulières qui confèrent du sens au matériel. Par la suite, la catégorisation rigoureuse réalisée en respectant les étapes même les plus longues et répétitives mène à des catégories exhaustives, pertinentes, homogènes et claires. Enfin, l'accent constamment rapporté sur les propos des participants et sur leurs contextes tels qu'ils ont été dits et non en fonction des catégories préliminaires préserve cette qualité. Ces moyens rattachés à l'analyse de contenu sont combinés à ceux sur lesquels toute démarche de recherche repose, soit les critères de rigueur et d'éthique qui confèrent sa valeur à la recherche et qui sont présentés à l'instant.

3.1.4 Critères de rigueur et d'éthique

À partir des travaux de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et de Fortin et Gagnon (2010), quatre critères prédominent et concernent la crédibilité, la transférabilité, la fidélité et la confirmation méthodologique. Plus concrètement, le critère de crédibilité de la recherche est assuré principalement par la triangulation indéfinie des données qui consiste à effectuer des retours sur les interprétations préliminaires faites par le chercheur en cours d'entrevue. Ces rétroactions aux participants, fréquentes pendant la collecte des données, permettent de vérifier si les propos recueillis correspondent adéquatement à l'expérience connue des phénomènes, et ce, par des questions, des synthèses, des demandes d'explications ou des reformulations par exemple. Concernant le critère de transférabilité, une description fidèle, dense et claire des caractéristiques des participants, des activités et de leur contexte est produite. Ce portrait facilite l'identification, par les autres enseignants en FP ou les autres chercheurs par exemple, aux personnes qui ont participé à l'étude et à leur milieu de vie réel. Pour ce qui a trait au critère de fidélité, la cohérence entre la question et les objectifs de recherche et les résultats qui découlent de la démarche appliquée est assurée par la chercheuse et sa direction de recherche tout au long du processus afin d'en préserver le fil conducteur. Le critère méthodologique de confirmation, quant à lui, est respecté par la présentation d'un devis méthodologique explicitant et justifiant les choix opérés en matière de stratégies et d'outil. Cette étude a aussi été soumise aux critères d'éthique chapeautant l'ensemble des activités reliées à la recherche avec des êtres humains et été l'objet d'une vérification auprès du comité responsable de l'institution, ce qui est indiqué dans la déclaration d'éthique (annexe 2).

Rapport-Gratuit.com

3.1.5 Synthèse

En peu de mots, le présent chapitre est échafaudé en continuité des deux précédents et en charnière des suivants. En ce sens, qu'il découle des aprioris théoriques qui ont été relevés, comme les systèmes de valeurs et les processus d'insertion, de transition et de construction de l'identité professionnelle. Eux-mêmes sont étroitement liés au problème et à l'objet d'étude, soit l'importance que semblent occuper les valeurs dans le développement professionnel et le manque de données spécifiques sur le sujet dans les écrits recensés, plus précisément pour les enseignants en FP qui bifurquent d'un métier vers son enseignement. Étudier les rôles de ces valeurs dans le développement de l'identité professionnelle des enseignants FP, en identifiant celles déjà véhiculées, puis celles mobilisées dans leur nouveau milieu professionnel, pour ensuite les soumettre à une analyse de contenu rigoureuse a exigé des choix méthodologiques qui ont été explicités dans les présentes sections. Pour la suite, les chapitres de présentation et d'interprétation des résultats mèneront à la reprise du modèle systémique préliminaire d'analyse des systèmes de valeurs dans la dynamique de transition identitaire des enseignants en FP (figure 11) en fin de deuxième chapitre sous forme d'une modélisation[32] révisée (Paillé, 2009).

---

[32] « Le travail consiste à dégager l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant le phénomène principal cerné au terme de l'opération d'intégration » (Paillé, 2009, p. 212).

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Alors que le premier chapitre présentait la problématique de cette recherche, que le deuxième en érigeait les bases théoriques et conceptuelles, le troisième a quant à lui exposé la méthodologie proposée pour atteindre les objectifs établis. Pour sa part, ce quatrième chapitre sert à présenter les résultats de ces activités de recherche. La description des résultats s'effectuera conséquemment selon les deux objectifs qui sont d'identifier les valeurs héritées de la première carrière, puis celles mobilisées dans le monde de l'enseignement, pour ensuite dégager leurs rôles dans la dynamique de transition identitaire de l'exercice d'un métier à son enseignement par les enseignants de la FP. Les éléments d'interprétation et de discussion relativement à cette présentation feront quant à eux l'objet du chapitre suivant.

Concrètement, les valeurs ont pu être dégagées du discours des enseignants grâce à l'analyse de contenu effectuée et elles seront présentées d'abord sous forme de descriptions quantitatives. Ce premier mouvement quantitatif permet également d'exposer les prémisses ayant orienté l'analyse qualitative qui s'ensuit et portant sur les rôles tenus par les valeurs dans le développement d'une nouvelle identité enseignante. Pour ce faire, les dimensions motivationnelles et les dynamiques de transition identitaire (figure 11) sont également

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

présentées dans cette première section. Par la suite, les résultats seront présentés selon une description qualitative, puisque cette seconde phase d'analyse, telle que l'annonçait le plan établi au chapitre précédent (tableau 9), est celle qui permet vraiment d'explorer le sens donné par l'ensemble des participants à l'expérience de transition vers l'enseignement (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). C'est principalement à travers cette étape d'analyse qualitative du corpus que la complexité des rôles des systèmes de valeurs a pu être saisie dans les différentes parties des parcours académique et professionnel des individus. Cette partie ne serait cependant pas complète sans un ultime regard porté sur chacun des participants individuellement pour comprendre les nuances dues à leur parcours distinct sur les résultats obtenus. Mais avant tout, il convient de reprendre le concept central des valeurs dans cette recherche selon le sens qu'y donnent les participants.

4.1 Concept de valeur

Lors des entrevues réalisées, les personnes interviewées ont été invitées à répondre à la question « Pour vous, qu'est-ce qu'une valeur? ». Les réponses obtenues ont couvert la plupart des dimensions contenues dans les définitions des différents auteurs cités dans le deuxième chapitre de cette recherche.

D'abord, un participant s'est démarqué en étant le seul à mentionner l'aspect quantitatif (Reboul, 1992) du concept de valeur :

> « Je suis bien capitalisme, chaque chose à une valeur » (P1-3-Pouvoir).

Puis, d'autres ont précisé l'idée selon laquelle les valeurs sont la base d'un individu (Paquette, 1982) et qu'elles varient en quelque sorte d'une personne à l'autre (Schwartz, 2006):

> « Une valeur c'est quelque chose qui est lié à mes croyances, à mes idéaux aussi » (P4-3-Tradition).
> « Une valeur c'est quelque chose à laquelle que tu ne déroges pas. C'est un ancrage personnel qui est rentré en dedans depuis longtemps. Ça peut aussi être des nouvelles qu'on développe » (P3-3-Tradition).
> « C'est le fondement d'une personne. C'est ce qui définit une personne ses valeurs, ses comportements dans la vie, sa vision des gens autour. Pour moi c'est ça des valeurs » (P10-3-Sécurité).

Finalement, les réponses à la question permettant d'avoir une idée de la représentation qu'entretiennent les participants rencontrés des valeurs les décrivent comme des guides à suivre (Paquette, 1982):

> « Une valeur c'est ce qui va guider les actions dans ma vie […] Des choses qui guident les actions, les comportements en société » (P5-3;6-Tradition).
> « Les valeurs c'est ce qui nous pousse plus loin, qui nous pousse à avancer et être une meilleure personne » (P6-5-Bienveillance).
> « Je vais faire mes choix de vie probablement à cause de mes valeurs » (P8-6-Autonomie).

À partir de ces extraits de réponses, il s'avère que le sens donné par les participants est fort semblable à celui proposé par Paquette (1982) : un sens de définition, de conduite et de consolidation de la personne qui incite à poursuivre l'exploration des données analysées en considérant les valeurs comme des éléments fondamentaux et singuliers de la personne, s'enracinant dans le passé orientant les actions et les décisions.

4.2 Description quantitative du groupe de participants

Aux fins de l'analyse et de la présentation des résultats, les quatre blocs de questions qui enchainaient la question des valeurs dans le guide d'entrevue (annexe I) sont réorganisés en deux parties dans la présentation. La partie I regroupe la formation initiale, l'insertion professionnelle et le cheminement dans le métier, donc les valeurs héritées de la première carrière. Puis la partie II se concentre sur les éléments suivant la bifurcation vers l'enseignement, donc les valeurs mobilisées en rapport à la profession enseignante. La figure ci-après illustre cette division :

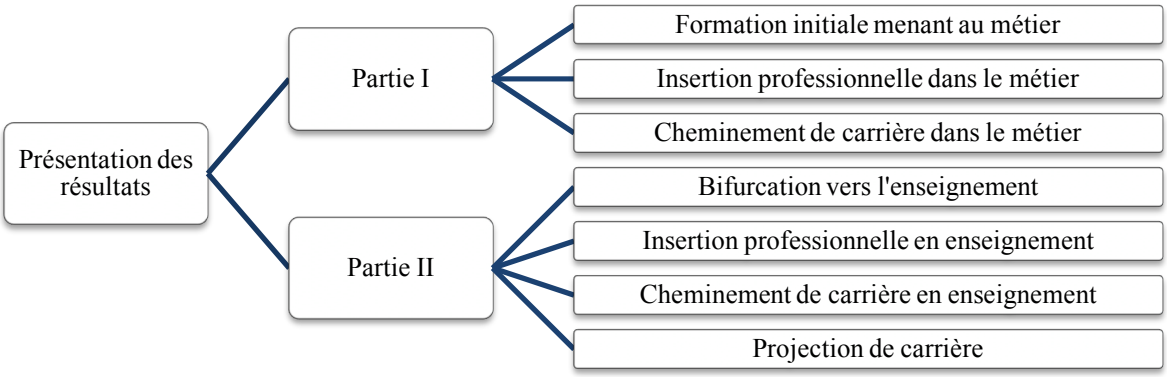


Figure 13. Organisation des données pour la présentation des résultats

Afin de comprendre les résultats présentés subséquemment, il convient de rappeler que tous les propos des participants ont été retranscrits et divisés en unités de sens. Chaque unité a été reliée à un code selon l'essence des propos tenus. Les codes sont quant à eux intégrés à un arbre de code (ANNEXE III) dont les branches se regroupent selon les différentes

valeurs. Elles-mêmes s'insèrent dans des dimensions motivationnelles, qui à leur tour sont chapeautées par les deux dynamiques de transition identitaire.

Tel qu'énoncé dans le chapitre précédent, les différentes catégories de codification issues du modèle de la figure 11 et du tableau 5 s'ouvraient à l'entrée de nouveaux codes en cours d'analyse. Le tableau qui suit décrit tous les ajouts effectués en cours d'analyse et repérables dans l'annexe III par des astérisques à la fin des items de mesure (codes). Le tableau 10 inclut aussi la valeur, la dimension motivationnelle et la dynamique qui englobent le code ajouté, de même que sa fréquence de codage et une courte explication de son sens ou de son utilité.

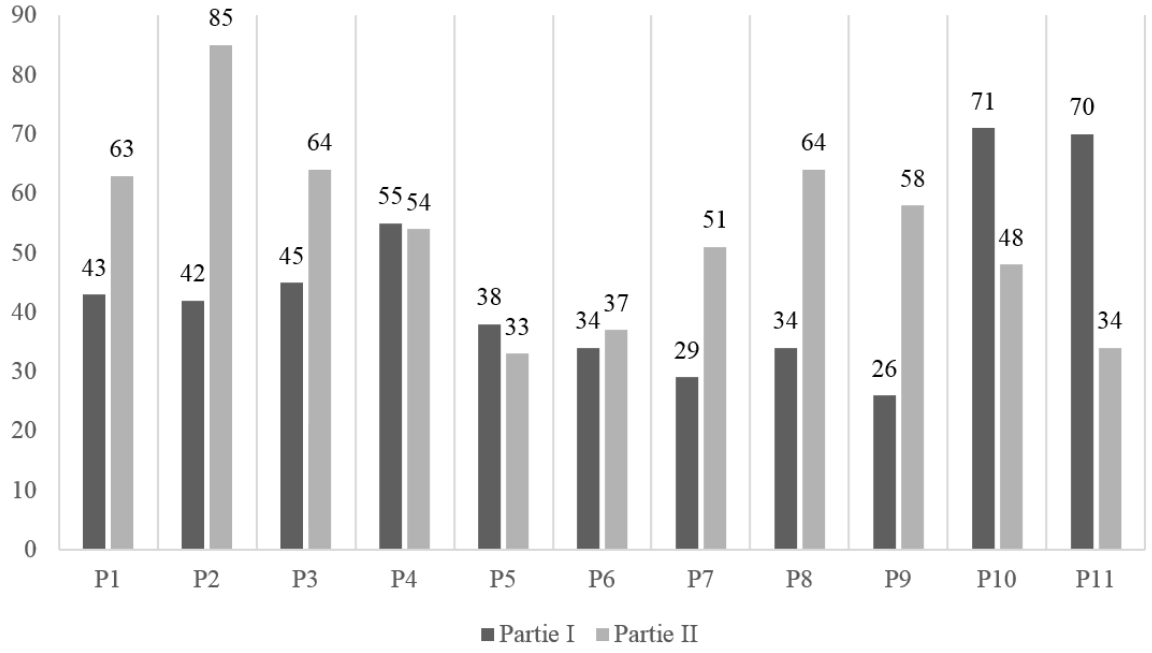
Tableau 10. Codes ajoutés aux catégories préliminaires, leurs catégories, leur fréquence et leur sens

		Valeurs	Codes ajoutés	Fe	Explications
Ancrage identitaire	**Affirmation de soi**	Réussite	Capable académiquement*	23	Permettent de séparer les compétences académiques et professionnelles des autres habiletés
		Réussite	Capable professionnellement*	60	
	Continuité	Sécurité	Ordre matériel*	11	Relatif au besoin de structure et d'organisation physique
		Tradition	Respect de la culture*	8	Concerne la culture des milieux fréquentés
Dynamique identitaire	**Dépassement de soi**	Bienveillance	Entraide*	20	Collaboration en milieu de travail
		Bienveillance	Harmonie dans les relations - Bien*	11	Permettent de distinguer la recherche de relations harmonieuses en général (Uni*) ou dans les contacts fréquents (Bien*)
		Universalisme	Harmonie dans les relations - Uni*	14	
	Ouverture au changement	Hédonisme	Innovant*	14	Capacité à faire différent ou voir autrement
		Autonomie	Résilient*	12	Persévérance face aux évènements extérieurs difficiles

Enfin, pour répondre aux objectifs de recherche, se sont principalement les valeurs, leurs dimensions motivationnelles et les dynamiques qui retiennent notre attention[33]. Mais avant, voici la répartition des 1116 unités codées par participant et par partie:

[33] Les valeurs puisqu'identifiées dans le discours, les dimensions motivationnelles parce qu'exprimées comme les motivations se rattachant aux valeurs et les dynamiques identitaires qui indiquent l'ancrage de l'identité de métier ou le développement la nouvelle identité enseignante.

Graphique 1. Répartition du nombre d'unités de sens codées par participant avant la bifurcation (partie I) et après (partie II)



Ce tableau reprend le nombre de codes associés dans la première et la deuxième partie du parcours des interviewés. Plus pratiquement, les participants P1, P2, P3, P6, P7, P8 et P9 ont semblé davantage portés à s'exprimer sur la première partie de la carrière, alors que P4, P5, P10 et P11 ont été plus à même de fournir du matériel en seconde partie. Les deux sous-sections suivantes font le détail de ces résultats quantifiés pour chacune des deux parties distinctement.

4.2.1 Partie I : le parcours de formation et le métier initial

En ce qui concerne les questions visant à connaitre l'expérience vécue en cours de formation et d'emploi dans le premier métier, 487 codes ont été assignés, puis regroupés

selon les diverses catégories. Voici le tableau des fréquences des valeurs pour chacun des participants.

Tableau 11. Les valeurs identifiées dans le discours portant sur la formation et le métier d'origine

Valeurs	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**P7**	**P8**	**P9**	**P10**	**P11**	**Total**	**%**
Réussite	9	12	13	9	4	5	8	9	8	15	13	**105**	**21**
Autonomie	9	8	9	14	10	4	3	5	6	13	11	**92**	**19**
Pouvoir	8	1	3	4	6	4	4	5	1	5	12	**53**	**11**
Bienveillance	3	3	5	5	6	3	3	2	0	10	7	**47**	**9**
Sécurité	0	6	1	6	6	6	2	2	2	6	3	**40**	**8**
Tradition	0	5	4	4	1	3	4	2	4	6	6	**39**	**8**
Conformité	4	4	4	2	1	2	0	3	3	3	6	**32**	**7**
Hédonisme	5	1	1	4	2	3	3	2	0	3	8	**32**	**7**
Universalisme	5	1	1	4	1	3	0	1	0	9	4	**29**	**6**
Stimulation	0	1	4	3	1	1	2	3	2	1	0	**18**	**4**

De ce tableau, les valeurs les plus fréquemment présentes dans le discours des interviewés lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur le parcours de formation menant au métier et à la carrière dans ce dernier sont la réussite avec 21%, suivi de l'autonomie (19%) et du pouvoir (11%). Des valeurs que les travailleurs et travailleuses ayant bifurqué vers l'enseignement semblent le plus conserver de la première partie de leur parcours de vie. Tel que complété par le tableau 12, la valeur de réussite s'appuie sur des affirmations relevant des compétences à agir professionnellement, du succès et de la reconnaissance sociale qui en découle. L'autonomie quant à elle s'organise autour de la capacité à prendre ses propres décisions en matière de formation et d'emploi et sur le besoin de se sentir maitre de sa propre vie. À l'opposé, la stimulation n'est que très peu représentée (4%), indiquant peu d'appréciation des défis liés à cette première carrière. À titre descriptif, voici pour les deux

plus importantes valeurs, la réussite et l'autonomie, les codes associés durant l'analyse, leur fréquence et quelques extraits:

Tableau 12. Fréquences des codes pour les valeurs les plus rencontrées en partie I

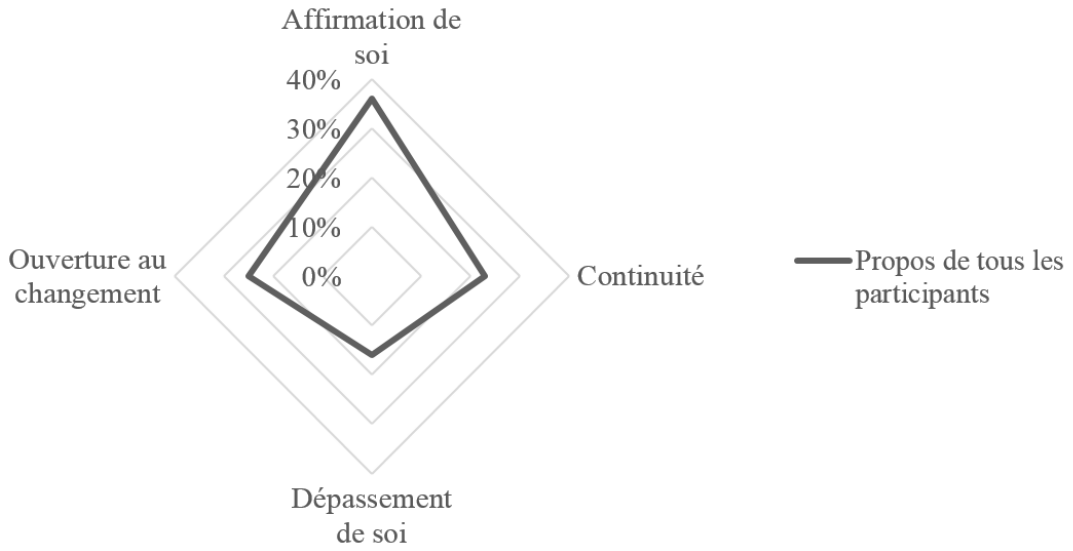
	Codes	Fréquence	%	Exemples d'extraits
Réussite	Capable professionnellement	29	27	« J'étais un bon guide, j'étais dans les tops, j'étais souvent demandé » (P1-46-Réussite[34]). « Tu te crées un créneau comme ça, tu deviens un spécialiste d'une machine […] » (P2-85-Réussite).
	Ayant du succès	16	15	
	Reconnaissance sociale	15	14	
	Ambitieux	12	11	
	Capable académiquement	10	10	
	Ayant de l'influence	9	9	
	Capable	5	5	
	Intelligent	5	5	
	Amour-propre	4	4	
	Codes	**Fréquence**	**%**	**Exemples d'extraits**
Autonomie	Choisissant ses propres buts	25	27	« J'aime les travaux manuels, les travaux minutieux, ça cadrait bien. Tu es plus tout seul, pas de boss qui vient t'écœurer. Tu es professionnel dans ce que tu fais. Tu mènes ta barque » (P2-32-Autonomie). « C'est de trouver sa place, de se connaitre. C'est ce qui fait une bonne IA [infirmier(e) auxiliaire] c'est une infirmière qui trouve sa place, parce qu'elle se connait » (P10-100-Autonomie)
	Indépendant	17	18	
	Créativité	11	12	
	Amour-propre	10	11	
	Résilient*[35]	8	9	
	Curieux	7	8	
	Intelligent	7	8	
	Liberté	4	4	
	Droit à une vie privée	3	3	

Ces valeurs induisent les dimensions motivationnelles qui s'orientent davantage vers les rôles étudiés de ces dernières. Leurs tendances sont illustrées dans le graphique 2 sous forme d'un radar puisque ces dimensions s'opposent deux à deux :

[34] P1 correspond au participant derrière les propos tenus, le ou les chiffres séparés d'un point virgule sont les lignes concernées dans le verbatim de cet entretien et le code se termine par la valeur associée pendant l'analyse.
[35] L'astérisque indique qu'il s'agit d'un code émergent.

Rapport-Gratuit.com

Graphique 2. Tendances des propos des participants concernant la formation et le métier d'origine en termes de dimensions motivationnelles[36]



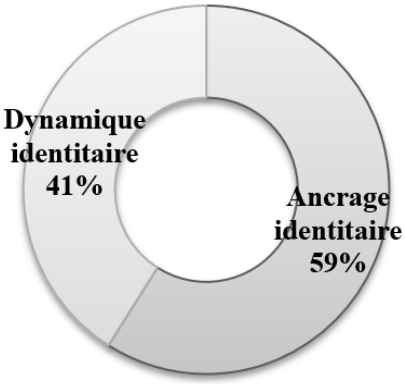
Il est possible d'y lire que l'affirmation de soi (31%) qui s'oppose au dépassement de soi (17%) est largement plus présente, alors que l'axe de la continuité (27%) et de l'ouverture au changement (25%) sont assez semblables. C'est dire que lorsque les participants abordent leur métier d'origine, les valeurs qui s'y retrouvent plus importantes incitaient la personne à se concentrer sur soi et à s'affirmer, donc à moins prendre en compte leur relation avec les autres. Les motivations dans cette partie étaient toutefois autant orientées vers des choix menant à s'ouvrir à la nouveauté qu'à maintenir une stabilité dans les idées ou situations.

---

[36] Les valeurs de pouvoir, de réussite et d'hédonisme motivent l'affirmation de soi, alors que la bienveillance et l'universalisme entrainent le dépassement de soi. La sécurité, la tradition et la conformité se regroupent sous la dimension motivationnelle de la continuité, quant à l'autonomie, la stimulation et l'hédonisme, elles motivent l'ouverture au changement.

Enfin, pour cette première partie, le regroupement des résultats selon les dynamiques de transition identitaire étudiées est montré dans le graphique circulaire que voici :

Graphique 3. Tendances des propos des participants concernant la formation et le métier d'origine en termes de dynamiques de transition identitaire[37]



Les données indiquent, comme aperçu dans le graphique 3, que l'ancrage identitaire renferme presque 60% des données codifiées, donc des propos tenus à l'égard de la formation menant au métier initial et à son exercice. Les valeurs des participants avant la bifurcation favorisaient dans ce cas une affirmation de soi et une tendance vers la continuité des situations vécues, donc un ancrage dans la perception de soi, à savoir soi comme travailleur de métier. Ce graphique complète donc la présentation générale des résultats quantifiés de la partie I axée sur la première carrière. Le point suivant s'amorce avec l'arrivée de l'enseignement dans la vie des participants où les résultats servent à identifier les valeurs mobilisées dans cette profession.

---

[37] La dynamique identitaire renferme les dimensions motivationnelles d'ouverture au changement et de dépassement de soi, alors que l'ancrage identitaire regroupe les motivations de continuité et d'affirmation de soi.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4.2.2 Partie II : la formation et la carrière en enseignement

Pour poursuivre avec la seconde partie du parcours professionnel et académique, les résultats sont présentés dans le même ordre qu'à la section précédente, avec d'abord les valeurs, puis les dimensions motivationnelles et enfin les dynamiques identitaires. Alors, le tableau 13 se compose des valeurs rencontrées dans le discours des individus questionnés sur leur parcours relatif à l'enseignement :

Tableau 13. Les valeurs identifiées dans le discours portant sur la formation et la carrière en enseignement

Valeurs	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**P7**	**P8**	**P9**	**P10**	**P11**	**Total**	**%**
Réussite	12	14	15	8	6	12	9	13	11	10	8	**118**	**20**
Bienveillance	6	16	9	8	4	4	9	9	10	7	0	**82**	**14**
Autonomie	6	12	6	6	3	5	5	7	8	8	6	**72**	**12**
Pouvoir	8	4	9	8	2	4	6	6	7	4	7	**65**	**11**
Sécurité	7	8	6	6	6	2	6	7	4	2	3	**57**	**10**
Stimulation	6	8	4	3	4	0	3	6	4	5	0	**43**	**7**
Hédonisme	4	7	5	4	3	3	5	6	1	0	3	**41**	**7**
Tradition	5	8	2	4	0	3	4	4	4	3	3	**40**	**7**
Conformité	4	3	5	5	4	1	4	4	4	4	1	**39**	**6**
Universalisme	5	5	3	2	1	3	0	2	5	5	3	**34**	**6**

En matière de bifurcation vers l'enseignement, d'insertion professionnelle et de cheminement dans cette profession, 591 codes ont été associés. De ce codage, il ressort que les valeurs les plus souvent croisées sont encore une fois la réussite dans une proportion semblable à la partie I de 20%. Celle-ci est suivie cette fois de la bienveillance avec 14% et de l'autonomie à 12%. En ce qui concerne la réussite et la bienveillance, voici les codes utilisés et leur fréquence de codage :

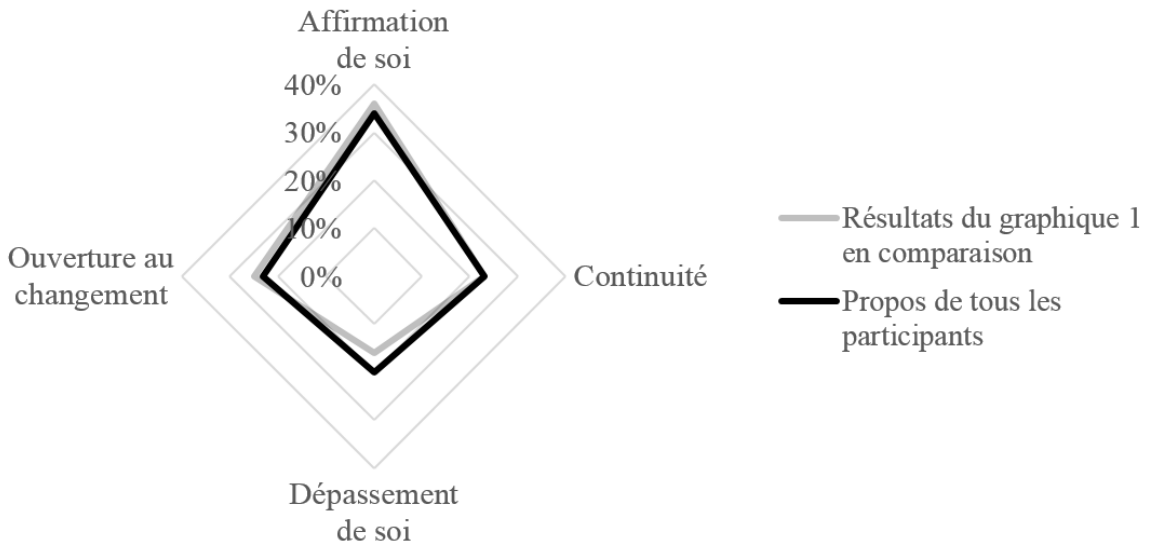
Tableau 14. Fréquences des codes pour les valeurs les plus rencontrées en partie II

	Codes	Fréquence	%	Exemples d'extraits
Réussite	Capable professionnellement*	31	26	« Par exemple, le ministère veut refaire le programme en opération, les commissions scolaires devaient choisir quelqu'un pour refaire le programme, c'est moi qu'ils ont choisi pour mes connaissances en opération » (P7-93-Réussite). « Alors tout ce que j'ai fait jusqu'à maintenant, je me lève mon chapeau, je n'aurais pas pu en faire plus » (P11-129-Réussite).
	Ayant de l'influence	18	15	
	Ambitieux	15	13	
	Ayant du succès	13	11	
	Capable académiquement*	13	11	
	Reconnaissance sociale	12	10	
	Amour-propre	7	6	
	Capable	6	5	
	Intelligent	3	3	
	Codes	**Fréquence**	**%**	**Exemples d'extraits**
Bienveillance	Secourable	17	21	« J'ai eu un étudiant qui a vécu le deuil, je l'ai aidé énormément là-dedans, dès le début. […] Ce sont des choses qui sont touchantes. Il y a beaucoup d'étudiants qui viennent te toucher à leur manière » (P3-80-Bienveillance). « Moi je leur dis qu'on va coopérer. Qu'ils vont travailler ensemble sur leur machine et qu'à la fin tous doivent savoir le faire » (P9-80-Bienveillance).
	Entraide*	12	15	
	Responsable	12	15	
	Un sens dans la vie	11	14	
	Harmonie dans les relations	8	10	
	Sentiment d'appartenance	6	7	
	Honnête	5	6	
	Amour adulte	4	5	
	Amitié vraie	2	2	
	Indulgent	2	2	
	Une vie spirituelle	2	2	
	Loyal	1	1	

À la lumière des deux tableaux précédents, les valeurs qui émergent à la suite de la décision de bifurquer vers l'enseignement sont encore une fois la réussite parce que les individus mentionnent qu'ils sont en mesure de réaliser leur travail, mais cette fois c'est également parce qu'ils sentent qu'ils ont de l'influence dans son exercice. Quant à la bienveillance, elle apparait avec la bifurcation et c'est principalement à travers le besoin d'intervenir auprès du bienêtre des autres et l'entraide découverte dans le nouveau milieu de travail qu'elle s'exprime.

Une fois les dix valeurs regroupées sous leurs dimensions motivationnelles respectives, le radar affiche les tendances suivantes :

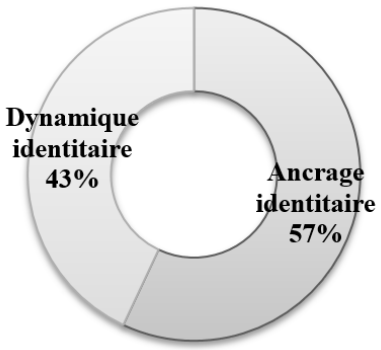
Graphique 4. Tendances des propos des participants concernant la formation et la carrière en enseignement en termes de dimensions motivationnelles



Il apparait que l'affirmation de soi (34%) occupe toujours la place la plus importante en opposition au dépassement de soi (20%) qui prend toutefois un peu plus d'espace. Pour leur part, la continuité et l'ouverture au changement sont en équilibre avec chacun 23% des entrées. La comparaison entre la figure la plus claire vue en partie I et la plus foncée de la partie II permet d'observer ce léger gain noté par la dimension du dépassement de soi directement en lien avec la motivation soutenant la bienveillance qui conduit les individus à se décentrer d'eux-mêmes pour tenir davantage compte des nouvelles interactions qui se tissent.

En terminant cette deuxième partie, c'est encore une dynamique d'ancrage identitaire qui est identifiée et qui renferme le plus de codes, quoique cette dynamique diminue quelque peu (2%) par rapport à la première partie:

Graphique 5. Tendances des propos des participants concernant la formation et la carrière en enseignement en termes de dynamique de transition identitaire



Ainsi, lorsque les valeurs les plus importantes chez un individu l'amènent à se dépasser lui-même, cette position d'ouverture au changement et à autrui l'engage vers un processus de dynamique identitaire, donc plus susceptible de vivre des changements quant à sa représentation de lui comme professionnel (Perez-Roux, 2011). La prochaine section met en lumière les détails de ces résultats en les exposant sous leur forme qualitative et toujours par rapport à l'ensemble des participants, en plus d'introduire quelques interprétations préliminaires.

4.3 Description qualitative du groupe de participants

Cette section se décompose pareillement selon les deux parties du parcours déjà énoncées (figure 13). Les différents sous-points permettent de couvrir plus explicitement les éléments traités lors des entrevues en puisant des exemples représentatifs et explicatifs des valeurs héritées du métier d'origine et mobilisées en enseignement, de même que d'avancer leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité enseignante.

4.3.1 Partie I : la formation et la carrière antérieures à la bifurcation

4.3.1.1 Perceptions de l'éducation avant la bifurcation

Lorsque les participants ont eu à répondre aux questions traitant de leurs perceptions de l'éducation au cours de leur formation initiale, soit avant de bifurquer vers l'enseignement, leurs propos ont dépeint l'éducation comme étant souvent une affaire de conformité aux attentes familiales :

> « Tu sais mon père était ingénieur et mon grand-père aussi, alors je n'ai comme pas choisi. "By the way" : ça va faire un bon ingénieur ça! » Tu ne sais pas ce que tu veux faire, mais tout le monde autour de toi sait ce que tu veux faire.[…] Je n'avais pas imaginé [le futur], parce que la culture familiale m'avait imaginée » (P1-7;23-Conformité).
> « Puis en passant, mon père était avocat, ma mère était infirmière, ça fait comme un conflit de ce côté-là. Alors pour moi ce n'était pas une réussite. J'étais rien qu'aux adultes […].c'était pour plaire un peu à mon père. Je n'étais pas bon à l'école, mon père était exigeant […] » (P2-8;23-Confirmité).
> « Ma mère, l'école, le secondaire 5, c'était important, fallait que tu le termines. C'est elle qui m'a poussé et parfait! Je l'ai fait » (P3-12-Conformité).

Que l'éducation était également à ce moment une question liée au plaisir et à l'importance de suivre une formation menant à un métier aimé :

> « J'aimerais mieux faire ça comme métier [guide d'aventure]. Après deux ans de bac, je me suis aperçu que ce n'était pas ça que je voulais faire. Alors je suis allé voir l'orienteur et c'est lui qui m'a dit : Chicoutimi, plein air! » (P1-12-Hédonisme).
> « Aussi, je me disais que je n'ai qu'une vie à vivre et que je devais faire un métier que j'aime » (P6-12-Autonomie).
> « Je m'étais inscrit au Cégep de Chicoutimi en pilotage, c'était mon rêve de jeunesse et c'est ce qui m'avait raccroché à l'école. […] » (P7-7-Réussite).

Finalement, en ce qui concerne les valeurs mobilisées en éducation au cours de la formation initiale, d'autres personnes ont plutôt abordé la question sous l'angle de l'accomplissement personnel, en mentionnant:

> « Dans mes valeurs, il fallait que j'aie un diplôme, que j'aie quelque chose. Un diplôme, c'est un métier, une réalisation personnelle. […] Je voulais y retourner, d'autant plus par orgueil, parce qu'on m'avait dit que ce n'était pas possible pour moi » (P8-19;23-Réussite).
> « Je voulais aller faire mon cours pour montrer que je savais des choses et que je pouvais travailler ailleurs » (P9-13-Réussite).

En ce qui concerne cette portion de formation antérieure à la bifurcation, il se dégage que pour certains les valeurs du moment incitaient déjà les participants à adopter une posture ancrée dans les croyances familiales et à se conformer à cette culture, alors que pour d'autres les valeurs soutenaient une vision de l'école favorable à l'épanouissement de soi. Tel que le postulait Reboul (1992) : « il n'y a pas d'éducation sans valeur ». Dès lors, que les perceptions en soient positives ou non, l'éducation ne peut être considérée en dehors des valeurs de l'individu qui les sous-tendent.

4.3.1.2 Insertion professionnelle dans le métier

En ce qui a trait à la part de l'entrevue portant sur l'insertion dans le métier occupé avant de bifurquer vers l'enseignement, les propos explicitement recueillis décrivent l'insertion professionnelle comme une période parsemée d'embuches

> « Ce n'est pas facile, [l'insertion] professionnelle, c'est toujours emploi après emploi. Tu as toujours de quoi à prouver. Tu buches, tu buches » (P2-36-Réussite).
> « Je me serais roulée en boule sous un bureau en pleurant toutes les larmes de mon corps. J'aurais pleuré ma vie. C'est complètement irréaliste ce que l'on nous enseigne et ce que l'on vit dans les milieux » (P10-67-Sécurité).

Dans d'autres circonstances, les participants ont plutôt mentionné une entrée relativement facile dans leur domaine d'activités :

> « Avec le stage, ç'a été facile, puisqu'ils m'ont engagé directement » (P4-65-Réussite).
> « Très bien. Je n'ai pas eu de misère à monter ma clientèle. J'ai commencé dans un centre-ville, puis ça s'est très bien parti. Après six mois, je vivais de ma coiffure » (P8-44-Réussite).

La troisième catégorie de réponses s'apparente plutôt à une période d'insertion professionnelle mitigée comme le précisent les extraits suivants :

> « Ça s'est bien passé… c'est intimidant, parce que t'as des objectifs à atteindre qui semblent complètement impossibles. Je n'ai pas atteint mes objectifs la première année. Mais la deuxième année j'avais une roue » (P3-56-Réussite).
> « La vision de notre domaine par les pères[38] me remettait en question par rapport à mon choix de carrière. Je me cherchais

---

[38] Le mot « pères » a été confirmé auprès du participant qui voulait parler de l'opinion de ces derniers à l'égard de travail en forêt.

> pendant cette période, je me remettais en question surtout » (P6-41-Conformité).

Au terme d'une série de questions portant sur l'entrée en fonction dans le métier initial, divers types de processus d'insertion professionnelle ont été révélés par les participants. Mis en relation avec les valeurs identifiées de réussite, d'autonomie et de pouvoir dans cette partie du parcours, il apparait qu'ils ont su s'adapter et évoluer (Portelance, Mukamurera, Martineau & Gervais, 2008), car que les participants ont persévéré dans ce métier. Comme ils sont parvenus à traverser cette période d'insertion dans le métier, cela pourrait expliquer cette affirmation de soi qui se remarque dans leurs propos.

4.3.1.3 Identité professionnelle de métier

La suite logique de l'entrevue permettait d'ailleurs d'aborder les questions relatives à l'identité professionnelle de métier, soit la représentation que les participants avaient d'eux-mêmes au regard de leur carrière d'origine. Les résultats sont présentés selon qu'ils s'inscrivent sous une identité professionnelle dynamique tenant davantage compte des autres ou plutôt ancrée et tournée vers soi, et ce, dans une perspective synchronique puisqu'il s'agit de se remémorer la représentation qu'ils avaient d'eux-mêmes à cette époque. Donc, certains participants parlent d'eux en tant que travailleurs de métier surtout en adoptant une posture tournée vers eux-mêmes:

> « J'étais dans les premiers à faire ce qu'eux veulent faire, ce qu'eux veulent devenir aujourd'hui. J'étais dans les premiers

Rapport-Gratuit.com

> à exercer le métier… tu sais avant, ça n'existait pas le métier que je faisais. » (P1-48-Hédonisme[39]).
> « Je travaillais aussi au moulin à papier, en me disant :
> je vais survivre, faire ce que je peux, faire des sous. Je travaillais à mort, je n'avais pas de loisir » (P2-26-Tradition).
> « En vente, c'est quelque chose qu'on ne voit nécessairement ailleurs, t'es une star. Tu as tes cartes d'affaires, tu es tout le temps d'avant plan dans l'entreprise […] » (P3-40-Pouvoir).

D'autres s'insèrent plutôt dans un profil axé vers les autres donc ouverts aux changements et à l'évolution de leur statut :

> « On protège le milieu. Moi je protégeais un parc national. Je protégeais plus des mammifères marins. Les bateaux qui approchent trop proche des baleines. Alors, je patrouillais sur le fiord. Un bon garde-parc, ce n'est pas qu'il est bon à conduire le bateau, c'est humain! Quand t'approches quelqu'un d'une façon, c'est dans le discours, dans ta façon d'être » (P1-59-60-Universalisme)
> « Ma principale qualité c'est que j'avais l'esprit ouvert. Être ouvert aux nouveautés, aux changements. Quand je faisais quelques choses et que je me demandais si on ne pouvait pas améliorer la technique, sauver du temps ou de l'effort » (P7-49-Hédonisme).
> « […] Quand tu commences à guider et qu'un client vient dans le coin depuis dix ans, il peut t'en montrer. Il faut être à l'écoute et s'adapter au client, comme pour les limites physiques par exemple. Tu essaies toujours de t'adapter au client. Il faut être assez versatile pour s'adapter à la clientèle qu'on a » (P6-47- Bienveillance).

---

[39] L'hédonisme est la seule valeur qui dont les motivations se divisent en deux catégories. L'hédonisme peut donc être lié au plaisir par rapport à soi-même, donc à l'affirmation de soi comme ici ou encore relatif au plaisir de s'ouvrir au changement. C'est le contexte des propos qui indiquent le code et la dimension motivationnelle appropriée.

À travers ces extraits et l'ensemble du discours relatif à l'identité professionnelle de métier, c'est principalement la position de soi par rapport aux autres qui influencent la dynamique identitaire. Lorsque le participant décide de traiter les questions par rapport à sa propre personne, il s'en libère un discours chargé de valeurs incluses dans les dimensions d'affirmation de soi et de continuité, comme la tradition, le pouvoir et l'hédonisme, alors que celui qui opte plutôt pour un point de vue qui tient compte des relations avec autrui, les valeurs sont davantage dans une perspective de dynamique identitaire motivée par le dépassement de soi et l'ouverture au changement, comme avec les valeurs de bienveillance, d'universalisme et d'hédonisme. Cette constatation préliminaire permet de faire un retour sur la figure 4 des dix valeurs de base révisée par Schwartz et al. (2012) qui incluait effectivement les aspects de focus personnel et social, en plus de raffermir le lien avec les pôles transactionnels de soi et d'autrui de la figure 10 (Perez-Roux, 2011).

4.3.2 Partie II : la bifurcation, la carrière et la formation en enseignement

Avant d'entamer la seconde partie du parcours professionnel et académique des participants rencontrés au cours des entrevues, il cadre bien de rapporter d'abord les différents types de motivations qui ont mené à choisir la voie de l'enseignement. En ce sens, pour les participants P1, P4, P5 et P8 l'opportunité d'aller vers l'enseignement a résonné avec leurs besoins de changement et de stimulation. Ils ont notamment dit : « fallait que je change, que je change de quoi » (P1-86-Stimulation) ou « ça arrivait au moment où je commençais à être tanné de mon travail et des insatisfactions » (P4-100-Stimulation). D'autres comme

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

les participants 3 et 11 ont évoqué des désirs reliés à l'enfance où ils s'étaient imaginé enseigner, par exemple :

> « L'enseignement s'était un peu implanté en dedans de moi longtemps avant, même en première année. Je me voyais faire ce métier plus tard. Mais c'était comme flou, ça n'est jamais ressorti. » (P3-44-Sécurité).
> « Dans le fond, j'aimerais ça aller enseigner. Quand j'étais petite et que je voulais aller en cuisine, c'était parce que je regardais les émissions à la télé de sœur Angèle et Janette Bertrand et j'aimais ça. Je répétais, je parlais, je faisais comme eux, comme si j'enseignais à mes poupées […] » (P11-58-Réussite).

Pour leur part, P2 et P6 ont été motivés à se réorienter pour améliorer leurs conditions de travail, pour « améliorer ma situation financière, ma stabilité aussi » (P2-91-Sécurité) et parce qu'« au niveau condition de travail, salariale, c'était une amélioration majeure » (P6-67-Pouvoir). En terminant, d'autres circonstances ont également été portées à notre attention. Les neuvième et dixième participants avaient tous deux postulé pour des emplois de techniciens dans les CFP, emplois qu'ils n'ont jamais occupés puisqu'ils se sont vus offrir des charges d'enseignement. Quant au dernier participant P11, c'est par le centre de service aux entreprises de la commission scolaire qu'il est entré dans la profession.

Ainsi s'est amorcée la transition vers l'enseignement, les raisons mentionnées sont comme le regroupait Balleux (2006b) parfois relatives au métier occupé, d'autres à l'enseignement lui-même ou encore aux circonstances de la vie et que la personne a accepté d'y participer. Ces motivations, leur contexte et les valeurs qui en sont à la base pour chacun des participants seront présentés en détail plus loin dans le chapitre. Avant cela, voici les

résultats colligés pour la période d'insertion professionnelle, cette fois dans la carrière enseignante.

4.3.2.1 Insertion professionnelle dans la carrière enseignante

Une fois la décision prise de bifurquer vers l'enseignement et les différentes étapes d'embauche franchises, les questions ont tourné autour de la période d'insertion dans la carrière enseignante. Les réponses sont parvenues à identifier trois types d'insertion pour ces participants. Il y a, tout comme pour le métier, ceux qui se sont sentis compétents et ceux pour qui cela a été mitigé, mais avant ceux qui se sont sentis démunis :

> « Je voulais mourir tellement j'avais le trac, dès que j'entrais à l'école, je tremblais des jambes. Pourtant, je suis danseuse et j'ai fait des spectacles. J'étais habituée aux mégas foules. Mais j'avais le gros trac […] » (P4-107-Pouvoir).
> « C'est là que l'estime fout le camp. C'est destructeur! C'est tellement destructeur. J'ai trouvé ça inhumain de prendre un professionnel de la santé et de le garrocher en professionnel de l'enseignement. Tu n'as pas les bons outils! Comme si je prenais un super chirurgien orthopédique et que je l'envoyais en mécanique. Ce n'est pas vrai qu'enseigner notre métier, c'est comme pratiquer notre métier, ce n'est pas vrai, un mythe! » (P10-113-Réussite).

Tel qu'annoncé, il y a eu des participants pour qui l'insertion a été plus facile :

> « La personne qui m'a présenté était plus nerveuse que moi. Moi, je suis entré dans la classe très à l'aise » (P3-90-Réussite).
> « Ça va très bien. Je pense que c'est au-delà de mes attentes, surtout le contrat à temps plein. C'est aussi à cause de la situation aux départements où il avait un gros nombre d'heures à combler » (P5-76-Hédonisme).

Finalement, un participant s'est démarqué en expliquant que malgré une entrée en douceur dans la profession, c'est après deux années que la difficulté s'est fait ressentir rappelant que l'insertion est un processus qui s'étale dans le temps (Mukamurera, 1998):

> « Mais après avoir accepté, deux ans plus tard, j'ai eu une baisse de motivation, je me demandais ce que j'avais fait. Je me suis beaucoup posé de questions et j'ai discuté avec mon conjoint, à savoir si j'allais laisser l'enseignement et je m'imaginais mieux dans mon salon […] » (P8-70-Réussite).

Si l'on compare la première expérience d'insertion et la deuxième, il s'avère que pour les participants 1, 5, 9 et 11, l'insertion s'est vécue simplement aux deux occasions. P2, P3 ont vu la situation facilitée la deuxième fois, alors que P4, P6, P7 et P8 l'ont vu se dégrader en cours de deuxième insertion. Finalement, seul le onzième participant semble avoir vécu des périodes d'insertion professionnelle difficiles dans le métier et en enseignement. De plus, dès la période d'insertion, la valeur de la bienveillance plus présente en deuxième partie de parcours se traduit par rapport à l'effet que les collègues exercent au cours des débuts en enseignement et qui se résument dans les extraits suivants :

> « C'est grâce aux autres du département qui m'ont aidé. Je ne sais pas si j'avais été laissé à moi-même, si j'avais pu passer au travers […] » (P7-74-Bienveillance).
> « Moi ç'a été l'entraide. Malgré la formation, on ne sait pas tout, c'est très condensé, pas comme au Cégep où tu peux digérer la matière et tu oublies des choses. Si je n'avais pas eu d'entraide, je n'aurais pas pu apprendre tous les détails des éléments spécifiques » (P4-70-Bienveillance).

Cette ouverture aux autres remet à l'avant-plan l'influence des interactions et des contextes dans la transition et la recomposition identitaire des enseignants du secteur de la FP (Balleux & Perez-Roux, 2011).

4.3.2.2 Perceptions de l'éducation après la bifurcation

Pour donner suite à l'insertion professionnelle dans la carrière enseignante, les propos tenus à l'égard de l'éducation par les participants, cette fois en tant qu'enseignant, mais aussi en tant qu'étudiant au baccalauréat ont retenu l'attention. En matière d'exigence de formation universitaire au baccalauréat en enseignement professionnel les participants ont rapporté que pour certains, la perception de la formation n'avait pas changé depuis la formation initiale et demeurait favorable, par exemple le participant numéro 5 affirme : « Je me disais que j'aimais l'école. Je l'ai pris en me disant qu'il ne le demandait pas pour rien » (P5-37-Conformité). La réaction du participant 10 a été encore plus enthousiaste en s'écriant : « J'ai dit hourra, je vais retourner à l'école [brandis les poings en l'air]. J'aime aller à l'école. J'aime apprendre, tout simplement apprendre » (P10-43-Bienveillance). D'autres ont pour leur part tenu à exprimer qu'ils avaient perçu ce changement positivement par rapport à leur première expérience académique :

> « Oui, c'est terrible. Là j'ai plus de limites, je suis quelqu'un! Je me suis aperçu que j'étais intelligent » (P2-58-Réussite).
> « Satisfaction personnelle. C'est-ce que je disais au début et que je dis encore. Je vais être satisfait, c'est mon premier gros diplôme » (P9-94; 96-Réussite).

Cet enthousiasme s'observe également chez certains participants par rapport à leur travail en éducation parce qu'ils sentent qu'ils maximisent leur influence dans cette profession :

> « Pour moi chaque élève est une serrure, puis il y a une clé pour chacun. Je fais l'effort, faut que tu les comprennes » (P2-45-Bienveillance).
> « Ce que j'aime dans l'enseignement, c'est de changer des vies. Dans un an, il se passe tellement de choses avec un étudiant » (P3-77-Stimulation).

> « Dans l'enseignement, je voulais transmettre ce que j'avais appris. Dans les métiers c'est assez rare qu'on peut vraiment changer ou améliorer la vie de quelqu'un en dehors de la médecine, mais en enseignement on peut » (P7-66; 67-Bienveillance).

En dernier lieu, le retour aux études a été une étape plus difficile à accepter pour quelques-uns, comme le synthétisent ces extraits : « Parce que je suis obligé. Je ne le ferais pas » (P1-42-Conformité) et « c'était donc une obligation, sinon je serais resté à la leçon. On sait qu'un contrat, c'est toujours plus intéressant […] » (P7-23-Tradition). Encore une fois, il s'observe une distinction entre les participants qui parlent d'eux-mêmes et ceux qui parlent de leur influence par rapport aux autres. Dans le premier cas, les valeurs (conformité et réussite) se réfèrent à l'ancrage alors que les seconds (bienveillance et stimulation) s'orientent vers une dynamique identitaire rapportée de Perez-Roux (2011) et aussi relevée au point suivant.

4.3.2.3 Nouvelle identité professionnelle d'enseignant

En dernier lieu de cette description qualitative des résultats émanant des entrevues, les questions concentrées sur la nouvelle identité professionnelle en construction, donc sur l'image que les participants avaient d'eux-mêmes en tant qu'enseignants, sont traitées. Voici d'abord quelques exemples où les interviewés se situaient par rapport à une identité professionnelle centrée par rapport à eux-mêmes :

> « Non [je n'ai pas changé]. Tu sais, quand on envoie les documents à la procuration, à la couronne, c'est moi qui signe en dessous. On fait encore le métier, avec eux. C'est un peu ça, on le fait pour de vrai […] » (P1-93-Conformité).

> « Comme ça [elle se pointe]! Comme tu me vois: dynamique. Moi je fais un show, je l'ai dit que je fais un show. Je fais des blagues, sauf que quand c'est sérieux, c'est sérieux » (P11-115-Pouvoir).

Puis, des exemples dont les participants affichaient un profil axé vers autrui :

> « Transformé… c'est sûr que ça [l'enseignement] nous ouvre plus à l'extérieur » (P2-115-Universalisme).
> « Je me dis qu'en tant qu'enseignant en formation professionnelle, on est un acteur en premier ordre. Si je me forme comme il faut, je vais être capable de leur donner » (P2-154-Bienveillance).
> « Définitivement, ça m'a fait grandir au niveau de mes relations interpersonnelles, de mon jugement, de mon esprit critique. Quand tu es enseignant, tu ne peux pas te permettre de juger les uns les autres. Chacun vit ces situations personnelles, tu ne peux pas dénigrer les élèves. Tu dois regarder plus profond pour savoir ce qui l'empêche d'avancer. Il faut aller au-delà de ça pour réussir à les faire performer ces jeunes-là » (P6-76-Universalisme).

Ainsi, les valeurs qui se retrouvent chez les participants qui ont concentré leur réponse par rapport à leur propre personne sont toutes du côté de l'ancrage identitaire, alors que dans les dimensions du dépassement de soi où l'élève est pris en compte, il y a davantage de valeurs du côté de la dynamique identitaire. Ces aspects se rapportent encore une fois aux pôles de soi et d'autrui de la figure 10 (Perez-Roux, 2011) et aux dimensions de focus personnel et social (Schwartz et al., 2012). À nouveau la fonction déterminante des interactions dans le processus de développement identitaire s'impose. Ceci rappelle également la relation entre les interactions et tout changement chez l'individu (Carton, 2011; Vaillancourt, 2003).

4.3.3 Valeurs de métier en héritage

Pour conclure cette section de description qualitative des résultats, une attention particulière en cours d'analyse des résultats a été portée afin d'identifier des éléments dans le discours des participants qui résumaient en eux-mêmes l'héritage des valeurs de métier dans la nouvelle profession enseignante. Voici quelques exemples recueillis qui traduisent bien le sujet de la recherche:

> « Nous autres on a beaucoup de valeurs par rapport à la protection environnementale. Ça, je l'avais avant et je suis obligé de l'enseigner. […] » (P1-118-Universalisme).
> « Tu le vois, changer souvent comme ça, y'en a qui ne se revivrait pas comme ça. Je m'aperçois que c'est devenu une qualité » (P2-41-Autonomie).
> « Je me fais plaisir aussi un peu. T'es un opérateur ou un "opérateux", mais un opérateur, ça reste tout le temps » (P2-165-Hédonisme).
> « Moi je travaille avec des humains en centres hospitaliers, là je travaille encore avec des humains. Mon impact, il est auprès des patients et des étudiants » (P10-138-Réussite).

C'est donc ce qui conclut la partie descriptive des résultats de l'ensemble des participants. Plusieurs autres exemples auraient pu être cités et plus encore si l'aspect de l'héritage des compétences techniques avait été traité. Il ressort tout de même que les valeurs héritées de la carrière initiale plus ou moins implicitement rapportées dans les propos tenus par les participants ont pu être relevées à des endroits différents de l'entrevue grâce au modèle de la figure 11 issue du cadre théorique. Synchroniquement, les valeurs et l'identité professionnelle de la personne semblent figées et cette manière de l'aborder ne peut rendre compte des transformations enclenchées. Il convient pour ce faire, de tenir compte diachroniquement des valeurs prises dans leurs contextes particuliers (Pourtois & Desmet,

2009) pour chacun des individus rencontrés. Une dernière phase d'analyse incluant des descriptions quantitatives et qualitatives des résultats en les positionnant dans le parcours individuel des onze personnes retenues est donc nécessaire.

4.4 Description quantitative et mise en contexte par participant

Il est donc possible d'observer les différences de résultats obtenus auprès des divers participants et de mieux saisir la variété et le contexte des données recueillies. En ce qui a trait aux valeurs de base, le graphique à bandes opposées utilisé permet de distinguer celles rencontrées en première partie de parcours, soit avant la bifurcation vers l'enseignement, et celles en deuxième partie relevées après la réorientation. Par la suite, l'attention est portée pour les onze participants sur les dimensions motivationnelles qui regroupent ces valeurs en quatre catégories qui s'opposent deux à deux et illustrées par un radar sur lequel deux figures se superposent, l'une plus foncée (partie I) et une plus claire (partie II). Le troisième graphique circulaire porte quant à lui sur les processus d'ancrage et de dynamique identitaire. La figure comprend deux anneaux : celui de l'extérieur pour la première partie de parcours et celui vers l'intérieur pour la deuxième portion. En terminant, pour tous les participants un bref rappel est placé en début de sous-sections pour préciser leur métier d'origine, les années d'expérience dans ce secteur d'activités, puis le programme de FP enseigné et depuis combien d'années.

Rapport-Gratuit.com

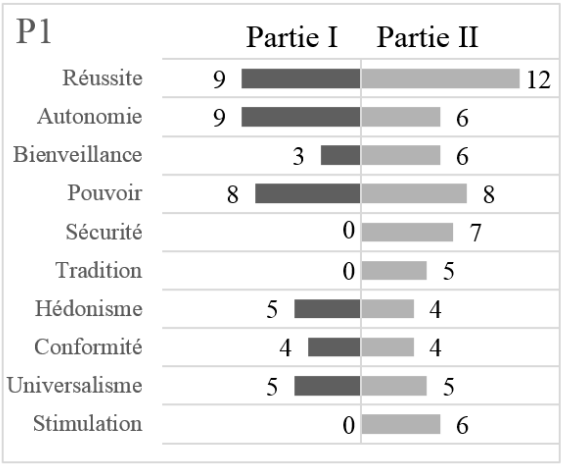
4.4.1 Participant 1 : quand la situation parentale force les choix

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
GUIDE D'AVENTURE/ GARDE-PARC	11-15	DEP EN PROTEC. ET EXPLOITATION DES TERRITOIRES FAUNIQUES	7

Il s'agit ici de la première personne interviewée. Ce qui est particulier dans son contexte, c'est qu'elle occupe un poste d'enseignant où elle doit prendre des décisions administratives fréquemment. D'ailleurs, elle occupait des fonctions similaires dans son précédent emploi, d'où la valeur du pouvoir (graph. 6) aussi présente avant qu'après la bifurcation:

> « [réflexion] J'ai tombé vite chef d'équipe, alors je n'étais plus collègue, j'étais patron. Comme ici, je suis tombé vite coordonnateur du programme. Peut-être parce que j'avais encore… comment je pourrais dire… ça faisait 13 ans que j'étais chef d'équipe, ça devait se sentir » (P1-67;69-Pouvoir).

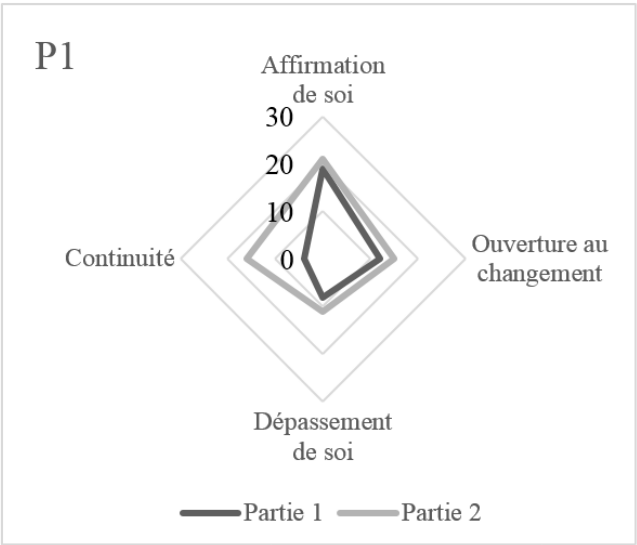
Graphique 6. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 1[40]



[40] Les bandes à gauches indiquées en fréquence de codage correspondent à la partie I du parcours (figure 13) et celles de droites à la partie II.

Sa bifurcation vers l'enseignement est aussi marquée par une situation personnelle difficile qui se remarque par l'apparition des valeurs de sécurité et de tradition dans la seconde partie de sa carrière. C'est aussi ce qui est observable dans le graphique 7, où la continuité liée au besoin de stabilité occupe une place plus importante après la bifurcation.

Graphique 7. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 1[41]



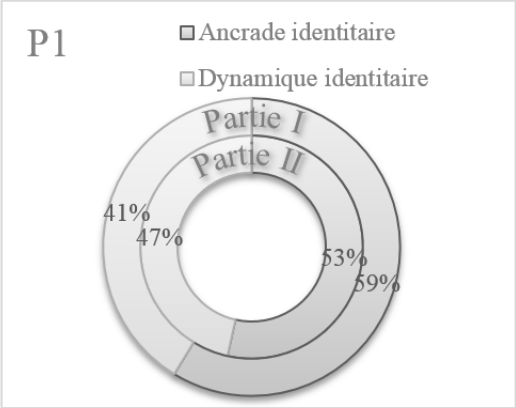
L'ouverture au changement est une dimension motivationnelle présente tout au long du parcours de cette personne, cependant la première partie de son parcours est davantage ponctuée par la recherche de l'autonomie, alors que la deuxième est plutôt orientée vers à la stimulation. Finalement, en conséquence toujours de la situation familiale ayant changé, la

[41] La ligne la plus foncée illustre les dimensions motivationnelles selon les fréquences cumulées des valeurs qu'elles englobent dans la partie I du parcours et la figure la plus claire la partie II (continuité : sécurité, conformité, tradition ; affirmation de soi : pouvoir, réussite et une partie d'hédonisme ; ouverture au changement : autonomie, stimulation et l'autre partie d'hédonisme ; dépassement de soi : bienveillance et universalisme).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

dynamique d'ancrage identitaire (graphique 8) est plus forte pendant la carrière enseignante que dans celle de métier.

Graphique 8. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 1[42]



C'est donc dire que les valeurs les plus stimulées et mises de l'avant par ce participant l'entrainent après sa bifurcation vers un ancrage de son identité de métier. D'ailleurs, lorsqu'il songe à la suite de sa carrière, il dit : « Ça se peut même que je retraite guide. C'est plus la liberté. Ça se peut que je retraite guide, pas prof » (P1-136-Autonomie).

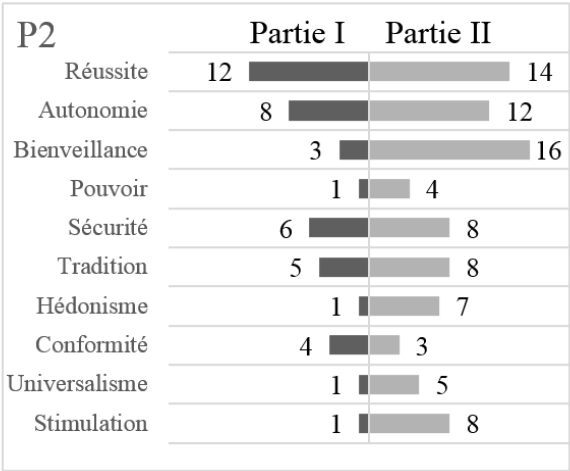
[42] L'anneau extérieur du graphique présente la proportion des réponses se regroupant sous l'ancrage ou la dynamique identitaire en partie I du parcours, alors que l'anneau intérieur illustre la partie II. La dynamique identitaire renferme les propos axés vers les dimensions motivationnelles d'ouverture au changement et de dépassement de soi, alors que l'ancrage associe celles de continuité et d'affirmation de soi (graphique 7).

4.4.2 Participant 2 : celui qui découvre son potentiel avec l'enseignement

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
CONDUCTEUR DE MACHINERIE LOURDE	6-10	DEP EN CONDUITE DE MACHINERIE LOURDE EN VOIRIE FORESTIÈRE	2

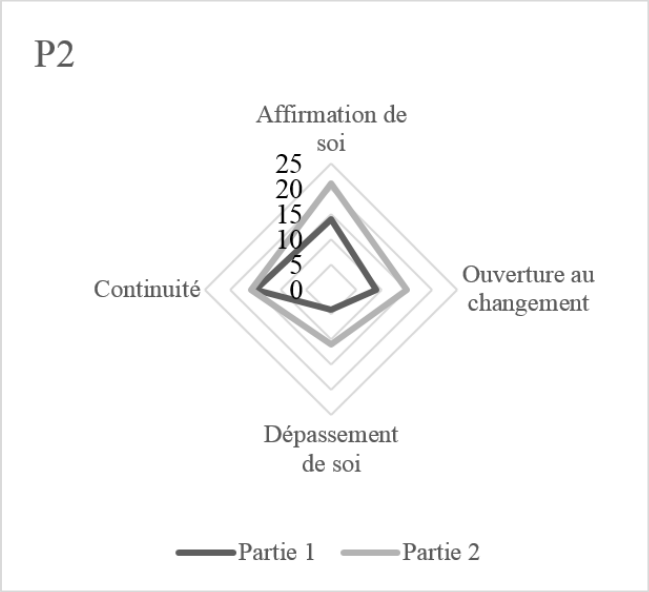
Le deuxième individu rencontré se définit par un parcours de formation initiale et une première partie de carrière parsemée d'embuches, mais dont il conserve une vision positive, car « changer souvent comme ça, y'en a qui ne se retournerait pas comme ça. Je m'aperçois que c'est devenu une qualité » (P2-41-Autonomie). Les valeurs qui ressortent de la période avant la bifurcation sont surtout parlantes dans la mesure où le pouvoir, l'hédonisme et la stimulation sont presque absents (graphique 9), signifiant le peu d'emprise sur sa vie et de plaisir ressenti, autant à l'école : « […] Autrement dit, pour moi ce qui est du secondaire, ça pas fait, ça pas marché pantoute […] », qu'au travail : « Ce n'est pas facile, [l'insertion] professionnelle, c'est toujours emploi après emploi, tu as toujours de quoi à prouver. Tu buches, tu buches » (P2-36-Réussite).

Graphique 9. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 2



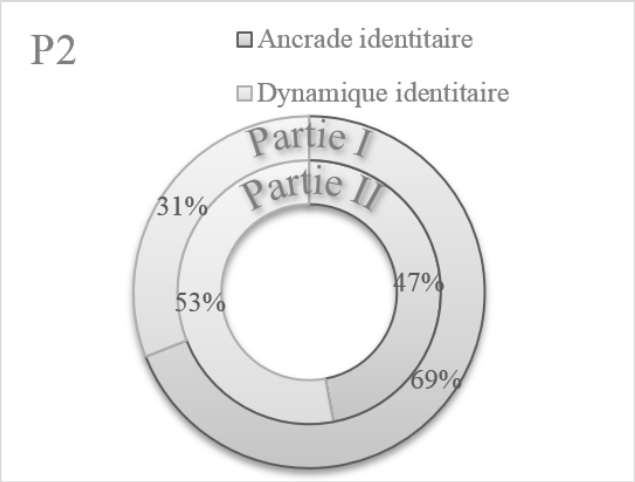
Après son changement de carrière vers la profession enseignante, le participant tient des propos fortement orientés vers les autres comme le montre la bienveillance et pas seulement par rapport aux élèves : « Quand ils voient que t'es intéressé, tu t'aperçois qu'il y a un réseau. Je l'ai sollicité. Si je reste tout seul, c'est impossible. Si je partage, c'est sûr que ça va faire » (P2-128-Bienveillance). Ceci se reflète également dans un désir de dépassement de soi comme l'indique le prochain graphique. L'autonomie, la stimulation et l'hédonisme, tous reliés par la dimension motivationnelle de l'ouverture au changement, sont aussi plus marqués.

Graphique 10. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 2



Le dernier graphique présente le recul le plus important par rapport aux autres participants en matière d'ancrage identitaire au cours de la seconde partie de la carrière.

Graphique 11. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 2



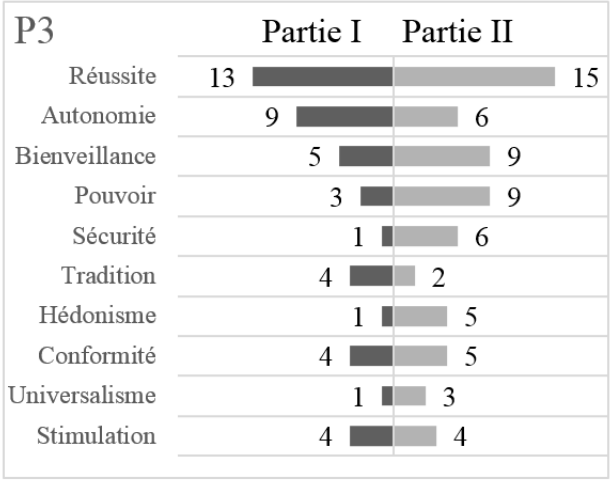
L'enseignement permettant au participant 3 de s'épanouir en se dépassant et en s'ouvrant au changement, il décrit : « On s'en va vers l'avant notre CFP, on a des objectifs, on veut s'adapter à notre clientèle […] » (P2-143-Stimulation). Il fait aussi partie de ceux qui projettent de poursuivre la carrière enseignante.

4.4.3 Participant 3 : de résilient à épanoui

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
VENDEUR	0-5	DEP EN VENTE-CONSEIL	5

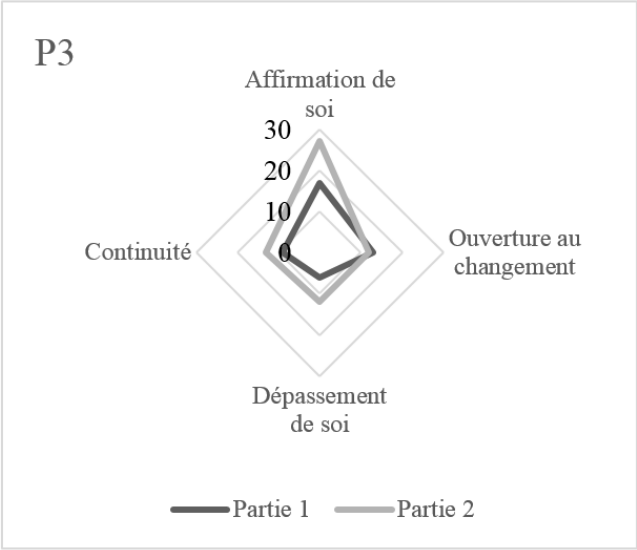
Le parcours singulier de ce participant s'est orienté sur la base d'un problème de santé majeur qui l'a obligé à revoir ses plans de carrière. C'est pour rallier son intérêt pour son métier et convenir à ses limitations physiques qu'il s'est tourné vers l'enseignement. Il n'est pas le seul à avoir opté pour l'enseignement en raison des conditions, mais pour lui, il ne s'agit pas des avantages sociaux, mais bien des conditions physiques de l'emploi. « L'enseignement conciliait le handicap qui obligeait à changer et les intérêts qui étaient là » (P3-46-Autonomie). Ainsi, la valeur de la sécurité prend une part plus importante dans sa carrière enseignante (graphique 12). Sur le plan des valeurs, c'est pour celle de pouvoir que la différence est la plus importante entre les deux parties et cela correspond notamment à son rôle qu'il aborde en spécifiant : « C'est une place que j'ai plus de pouvoir socialement. Socialement, t'as une obligation. Tes étudiants, tu les amènes, tu leur donnes un mode de vie, un exemple » (P3-109-Pouvoir).

Graphique 12. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 3



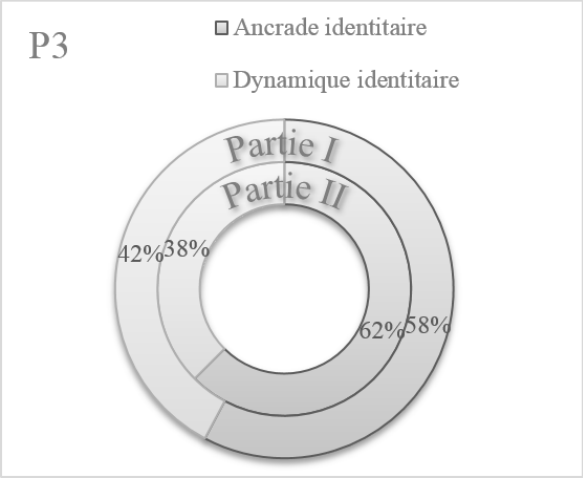
À ce titre, ce participant se démarque par une affirmation de soi (graphique 13) surtout après la bifurcation. C'est notamment parce qu'il s'exprime sur les moyens pris pour poursuivre sa carrière et sur le fait qu'il se sent compétent dans son nouveau milieu que ses propos sont plutôt centrés sur lui-même.

Graphique 13. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 3



Cette plus forte dimension motivationnelle de l'affirmation de soi, comme dans « Je pense être un bon exemple, je crois être un bon exemple pour ces gens-là » (P3-110-Réussite), se traduit par un plus fort ancrage de l'identité professionnelle en seconde portion de carrière :

Graphique 14. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 3



Cette dimension occulte la présence un peu plus notable du dépassement de soi, du désir de « différence positive dans la vie des gens […] » (P9-114-Bienveillance) aussi relevée pendant cette période.

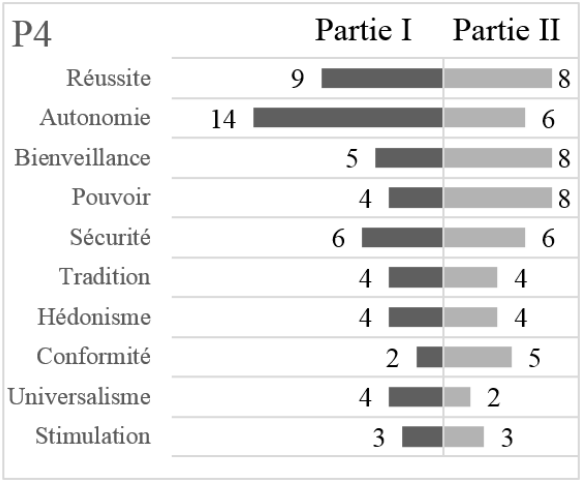
4.4.4 Participant 4 : la quête du contrôle

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
DÉCORATRICE	11-15	DEP EN DÉCORATION INTÉRIEURE ET PRÉSENTATION VISUELLE	4

Pour cette quatrième personne ayant participé à l'entrevue, la présence de toutes les valeurs se note avant et après la bifurcation et dans des proportions à peu près égales, sauf pour l'autonomie qui perd de sa puissance dans la deuxième carrière (graphique 15). Ceci se rapporte au fait que cette personne avait choisi une carrière en arts dans un but d'entrepreneuriat: « Je voulais avoir mon entreprise, c'était clair, net et précis » (P4-34-Réussite). Son parcours académique initial est d'ailleurs jalonné par des décisions selon les besoins et les ambitions personnels. Cette autonomie moins influente dans la carrière enseignante où la personne ressent le besoin de maintenir un contrôle sur la situation s'observe dans des propos tels que : « Tu n'as pas le contrôle. Tu n'as pas le contrôle des 20 têtes devant toi. Quand je suis décoratrice, j'ai le contrôle de ce que moi je fais. Si la moitié ne comprend pas, qu'est-ce que je fais? » (P4-108-Pouvoir). Plus encore, puisque ses décisions sont prises davantage en collaboration avec ses collègues de travail, cela induit le gain inscrit pour la bienveillance.

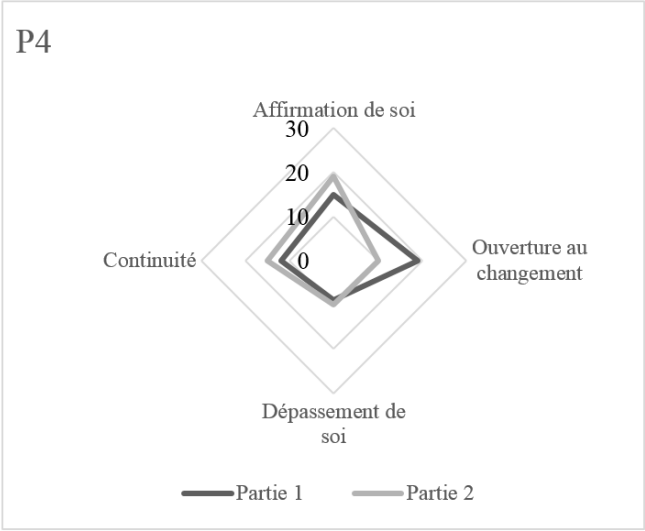
Rapport-Gratuit.com

Graphique 15. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 4



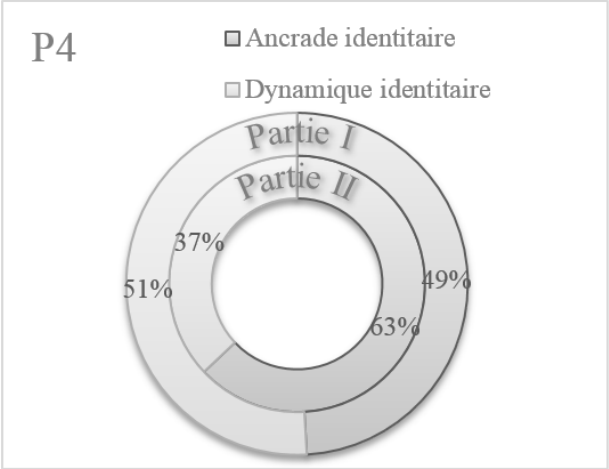
En matière de dimension motivationnelle, ce besoin de conserver le contrôle sur sa propre vie, mais aussi dans son enseignement entraine une affirmation de soi substantielle (graphique 16). En concomitance, cette personne reconnait une moins grande part d'autonomie dans la profession enseignante, ce qui se constate par une position moins marquée de la dimension d'ouverture au changement.

Graphique 16. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 4



En dernier lieu pour cette quatrième personne, les changements observés dans les dimensions motivationnelles se retrouvent aussi dans les dynamiques identitaires (graphique 17), ce qui entraine une tendance vers l'ancrage de son identité professionnelle, donc moins disposée à évoluer dans le temps, après la bifurcation vers l'enseignement.

Graphique 17. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 4



D'ailleurs, quoique cette personne mentionne vouloir poursuivre en enseignement, elle dit : « Je n'aurai pas d'enfants, c'est pas mal sûr. Je vais enseigner encore, ça c'est sûr, peut-être pas ici. C'est ce qui est le plus réaliste » (P4-130-Pouvoir). Elle souligne par là que l'enseignement ne peut combler entièrement ses besoins de diversité et ajoute : « Ça me permettrait de faire quelque chose que j'aime moi personnellement, parce que même enseigner c'est encore pour les autres » (P4-131-Stimulation).

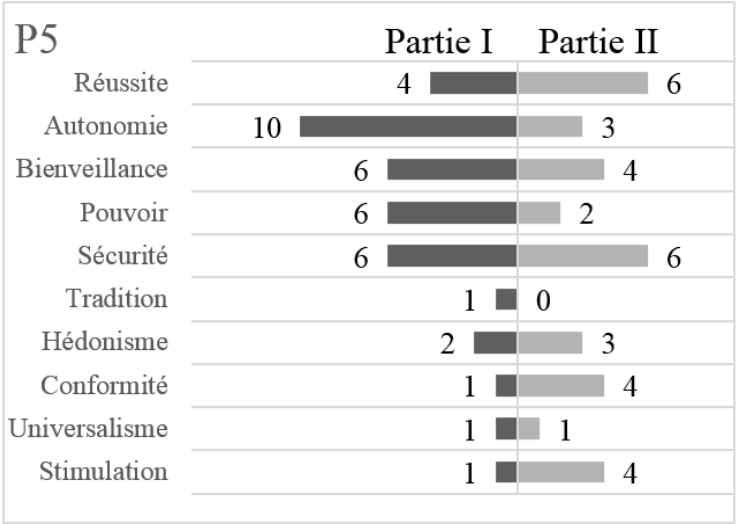
Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4.4.5 Participant 5 : des portes toujours ouvertes

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
DESIGNEUR D'INTÉRIEUR	0-5	DEP EN DÉCORATION INTÉRIEURE ET PRÉSENTATION VISUELLE	1

L'individu nommé participant 5 est le plus jeune rencontré. En conséquence, c'est aussi celui dont l'expérience dans le métier initial et la profession enseignante est la moins grande. La bifurcation vers l'enseignant révèle une part plus importante aux valeurs de l'hédonisme et de la stimulation qui motivent la personne à s'ouvrir au changement, ce qui s'exprime dans l'extrait : « À moment donné, en congé maternité, ma sœur passait des entrevues et nous discutions d'emploi. Ma sœur voulait enseigner, c'était sur le sujet et j'ai eu l'idée que j'aimerais enseigner quelque chose que j'aime vraiment » (P5-67-hédonisme). Ces deux valeurs sont donc dues au fait que cet individu considère que l'enseignement lui permet de s'accomplir davantage dans des domaines plus variés que son premier métier.

Graphique 18. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 5

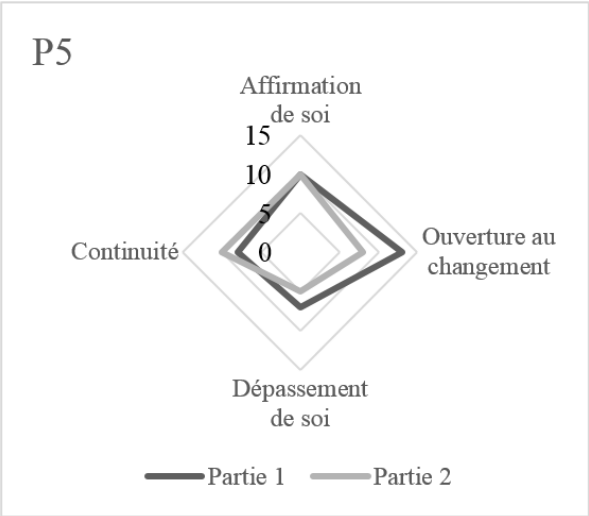


De même, leur opposée qu'est la conformité (graphique 18) apparait plus fréquemment surtout par rapport au retour aux études dans le baccalauréat en enseignement professionnel alors que la formation collégiale était encore récente, bien que cela demeure perçu assez positivement: « Je me disais que j'aimais l'école. Je l'ai pris en me disant qu'il ne le demandait pas pour rien » (P5-37-Conformité).

Également, le graphique des dimensions motivationnelles suivant témoigne d'une diminution de l'ouverture au changement en partie II du parcours, cependant la partie I s'explique par des propos plus indécis que vraiment axés sur le changement :

> « Je me suis donc inscrite en sciences humaines, ça ne me fermait pas de portes, je pouvais aller à l'université et réfléchir encore. J'ai fait sciences humaines économie-gestion, le cours avec des maths pour ne pas me fermer de porte. […] j'ai choisi administration générale, en me disant que […] ça pourrait aussi m'ouvrir d'autres emplois. Toujours pour ne pas me fermer de porte, mais je ne savais pas trop où je m'en allais avec ça » (P5-10-Autonomie)

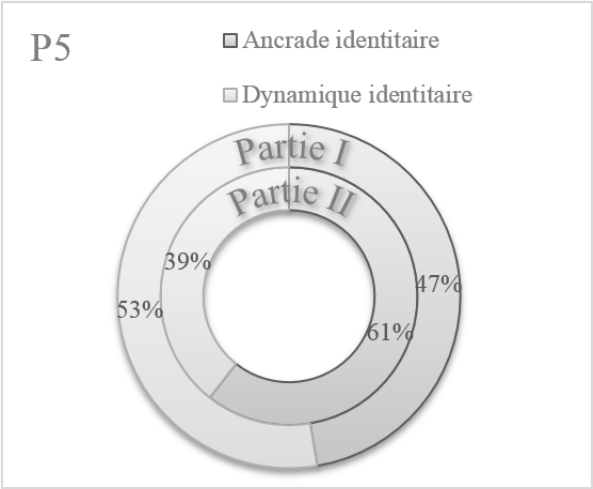
Graphique 19. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 5



Par la suite, l'entrée sur le marché du travail a nécessairement entrainé une diminution de la stimulation de la valeur d'autonomie qui est apparue moins présente, entre autres parce que « […] je sentais toujours un petit stress en arrière-plan pour rentrer dans mon temps » (P5-56-Pouvoir).

Puisque les valeurs du participant le motivent moins à s'ouvrir au changement, il en résulte un accroissement de l'ancrage identitaire en deuxième partie de parcours (graphique 20).

Graphique 20. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 5



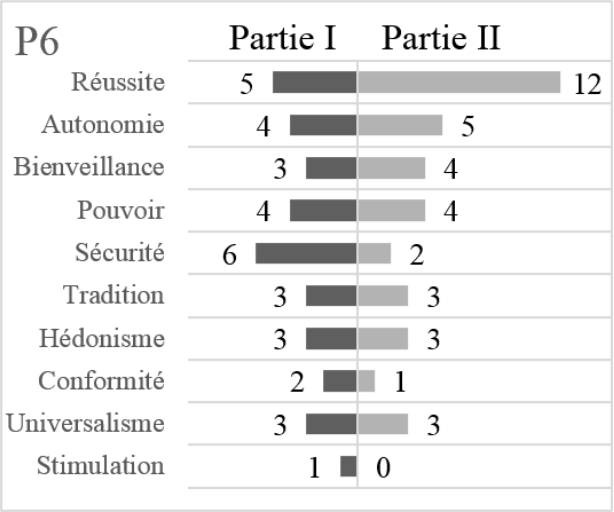
Le participant note par ailleurs son désir de poursuivre en enseignement, mais aussi son ambition à combiner une pratique privée en désign d'intérieur : « Dans dix ans, je serai plus habituée, je pourrai reprendre des projets en déco ou en désign à mon compte. Je pense que si je fais juste enseigner, je pense que je pourrais perdre la main » (P5-93-Réussite).

4.4.6 Participant 6 : quand les conditions de travail priment

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
GUIDE ET CONSEILLER DE PÊCHE	6-10	DEP EN PROTEC. ET EXPLORATION DES TERRITOIRES FAUNIQUES	6

Pour le participant 6, le point le plus évident par rapport à ses valeurs est l'intensification de la valeur de réussite (graphique 21). Ce dernier a évolué selon un parcours où les intérêts personnels et l'approbation des choix par la famille étaient difficilement conciliables : « Mes parents s'opposaient beaucoup à ce que je quitte pour l'extérieur étudié dans un domaine plutôt saisonnier et pas très payant, où les débouchés à long terme sont plutôt rares » (P6-10-Pouvoir).

Graphique 21. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 6

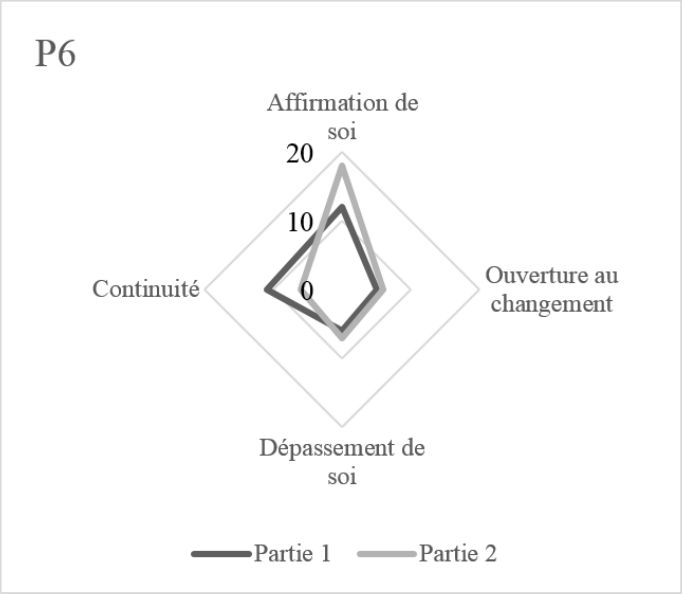


Comme l'indique également la valeur de la sécurité plus apparente en première partie, ce participant cherchait à conjuguer sa passion pour les milieux forestiers et fauniques, avec un emploi comportant de bonnes conditions de travail comme le résume l'extrait suivant:

« J'aimais ça au début quand je n'avais pas d'attache, mais à long terme, je trouvais ça plus difficile au niveau des conditions de travail » (P6-58-Sécurité). Ce sont en partie ces conditions qui l'ont mené à considérer l'enseignement.

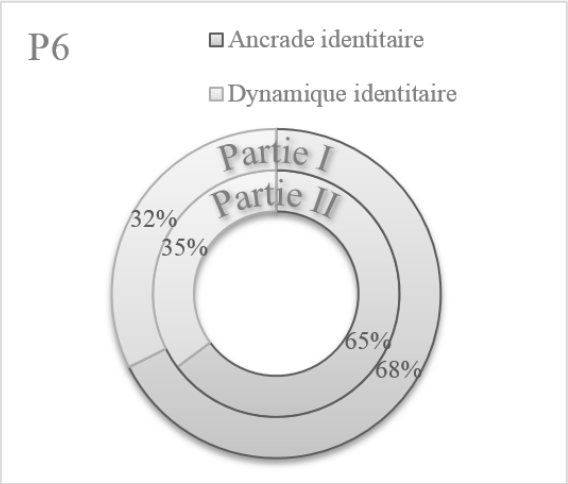
Au niveau de ses motivations, l'affirmation de soi (graphique 22) qui abrite la réussite et le pouvoir, ainsi qu'une partie de l'hédonisme, se traduit dans le besoin de s'accomplir académiquement et professionnellement. Cette dimension amène également le participant à vouloir poursuivre dans la carrière enseignante sans freiner son ambition pour des opportunités d'emploi qui lui permettraient encore de progresser sur ce plan : « Si c'est possible, je devrais être encore là, à moins que vraiment j'aie une opportunité qui me permette d'avancer encore dans ma carrière au niveau des conditions » (P6-92-Réussite).

Graphique 22. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 6



Pour conclure ce sixième participant, un léger repli s'observe au profit de la dynamique identitaire en deuxième partie de parcours (graphique 23). Ceci principalement en raison d'une diminution de la valeur de conformité qui correspond au besoin d'occuper un emploi reconnu par ses aïeux, ce qu'il considère avoir atteint en enseignement.

Graphique 23. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 6



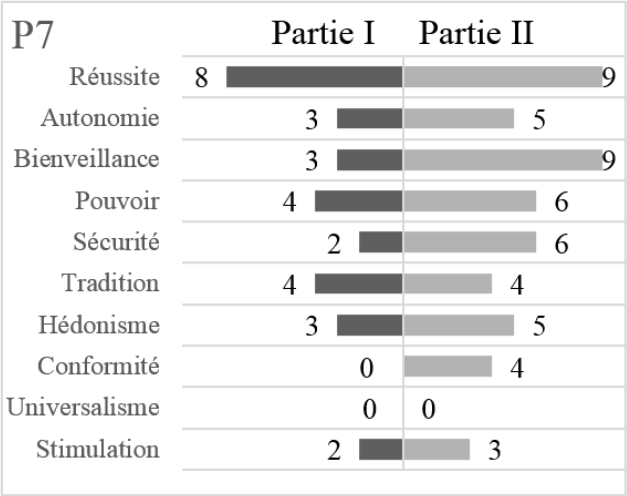
Cette modification de ses valeurs ne l'entraine pas suffisamment du côté de la dynamique identitaire pour parler d'une identité de métier susceptible d'évoluer vers une identité enseignante, mais prédisposée à s'ancrer davantage.

4.4.7 Participant 7 : enseigner pour les élèves

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
MÉCANICIEN INDUSTRIEL	21+	DEP EN MÉCANIQUE INDUSTRIELLE	8

Cette personne est la plus âgée qui ait été rencontrée. Elle cumulait aussi le plus d'expérience professionnelle avant de bifurquer vers l'enseignement. Du point de vue de ses valeurs, le graphique suivant nous indique par l'occurrence d'un plus grand nombre de valeurs après la bifurcation et dans une plus forte proportion que cette personne a davantage insisté sur la deuxième, et pourtant plus courte, partie de sa carrière lors de l'entretien. Un élément intéressant est l'accentuation au niveau de la bienveillance.

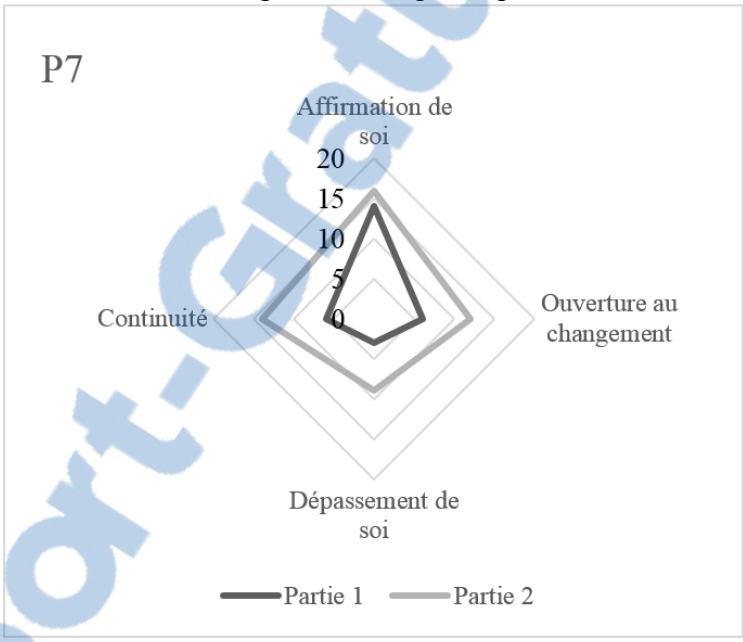
Graphique 24. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 7



Grâce à l'analyse du parcours individuel de ce participant, une spécification à l'égard des dimensions motivationnelles (graphique 25) porte sur le dépassement de soi qui s'observe non seulement avec les élèves et les collègues comme pour les autres participants, mais aussi par rapport à l'entourage proche. Il dit qu'avant son changement de carrière :

« lorsqu'on sortait dans un party ou autre, je n'avais jamais rien à dire, je n'avais pas la même vie que les autres, même si je leur avais parlé de mon travail, eux autres s'en foutent » (P7-59-Bienveillance). Ce que la bifurcation vers l'enseignement a grandement amélioré, tout en permettant à la relation entre l'ouverture au changement et la continuité de s'équilibrer après le changement de carrière.

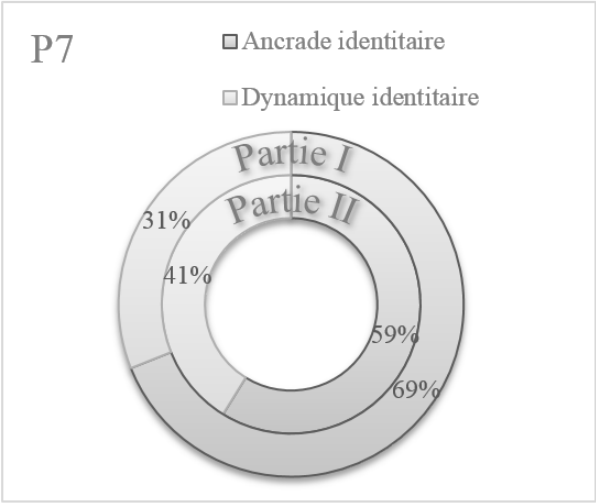
Graphique 25. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 7



Ultimement pour cette personne interviewée, ce gain du côté du dépassement de soi pour se tourner vers les autres, comme les collègues, les étudiants ou les membres de l'entourage, s'exprime par un mouvement favorisant le dynamisme identitaire au cours du parcours en enseignement, tel que montré ci-dessous :

Rapport-Gratuit.com

Graphique 26. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 7



Les extraits suivants en sont de bons exemples : « Dans l'enseignement, je voulais transmettre ce que j'avais appris » et « Je suis un enseignant prêt à tous pour les aider, mais les brasser je déteste ça » (P7-66;84-Bienveillance). Ils traduisent le dépassement de soi qui tend davantage vers une dynamique identitaire, tout en soulevant une certaine limite associée au fait que les valeurs de ce participant sont tout de même plus axées vers l'ancrage (59%) de son identité de métier.

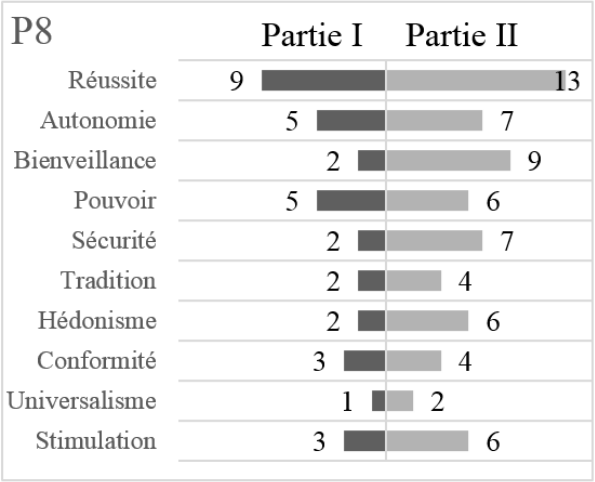
4.4.8 Participant 8 : une vague de découragement

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
COIFFEUSE	11-15	DEP EN COIFFURE	7

En ce qui a trait au participant numéro 8, le graphique 27 désigne un ensemble de valeurs qui varient peu en termes d'importance mais plus en quantité, avant et après la bifurcation. C'est d'ailleurs un participant dont les deux carrières comme orientées vers la recherche de la reconnaissance sociale :

> « Mais après avoir accepté, deux ans plus tard, j'ai eu une baisse de motivation […], j'ai réalisé qu'en salon les gens qui viennent te voir… t'aiment! Tu es une révélation pour eux, tu as la gratification tout de suite maintenant. Par contre à l'école […] elle vient pratiquement juste à la fin de l'année » (P8-70-Réussite).

Graphique 27. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 8



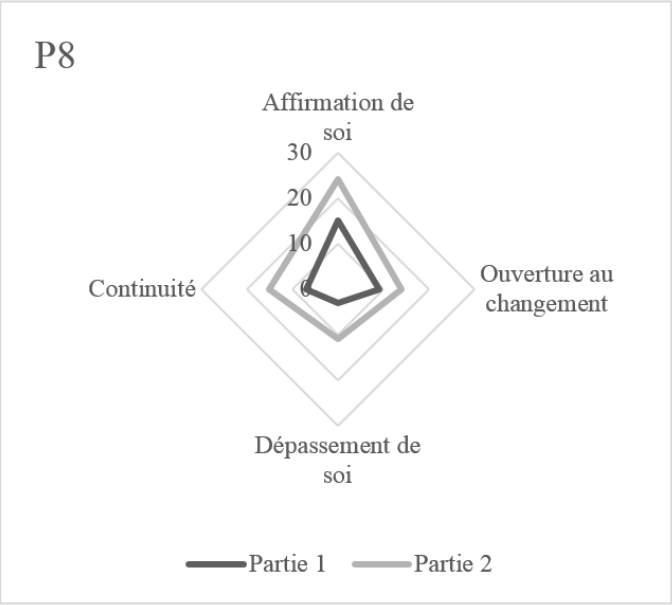
Seule la valeur de la bienveillance attachée au climat instauré dans la classe : « J'aime arriver dans ma classe et que tout le monde rit, il faut que la chimie passe dans ma classe »

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

(P8-121-Bienveillance), se démarque davantage en deuxième partie de parcours, alors que la conformité accuse un recul.

Par la suite, concernant les dimensions motivationnelles (graphique 28) extraites à partir des valeurs dans le discours de ce participant, en dehors de la quantité d'unités codées qui font apparaitre un radar plus grand en partie deux, les proportions restent relativement semblables en considérant la valeur de bienveillance qui est chapeautée par la dimension du dépassement de soi légèrement plus prononcée.

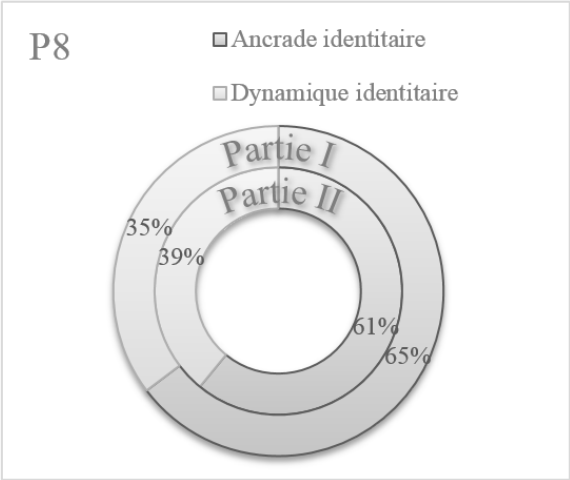
Graphique 28. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 8



La dernière observation pour ce huitième participant concerne sa dynamique de transition identitaire avant et après avoir bifurqué. Le graphique suivant, tout comme les précédents l'ont avancé, révèle un maintien dans une dynamique d'ancrage à plus de 60% comme le montre le graphique circulaire (graph. 29), et ce, principalement parce que la carrière

enseignante est abordée selon une perspective centrée sur soi et son plaisir : « je n'ai pas cette flamme de travail, travail, travail, de bouc émissaire de travail à tout prix, c'est plus le plaisir. Je veux donc aller vers un enseignement où j'ai du plaisir, car le jour où j'en aurai je ne serai plus là » (P8-120-Hédonisme).

Graphique 29. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 8



Finalement, ce participant est de ceux qui envisagent de continuer dans le domaine de l'éducation, mais pas nécessairement en tant qu'enseignant.

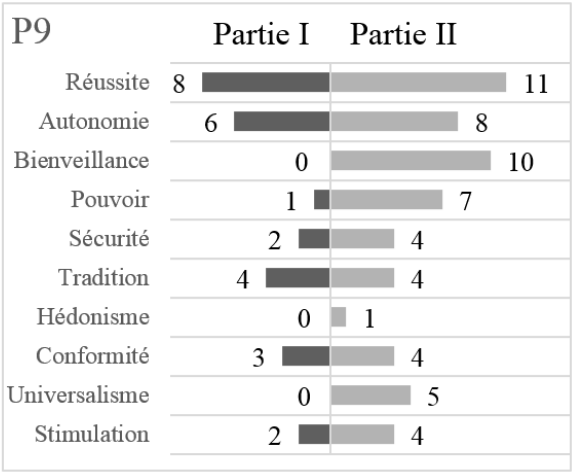
> « Dans dix ans, probablement que si j'ai continué mon université en maitrise, je serai sur le bord d'appliquer sur d'autres postes; comme poste, la direction adjointe dans un CFP j'aimerais ça » (P8-108-11-Réussite).

4.4.9 Participant 9 : d'individualiste à coopératif

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
MÉCANICIEN D'ENGINS DE CHANTIER	21+	DEP EN MÉCANIQUE D'ENGINS DE CHANTIER	7

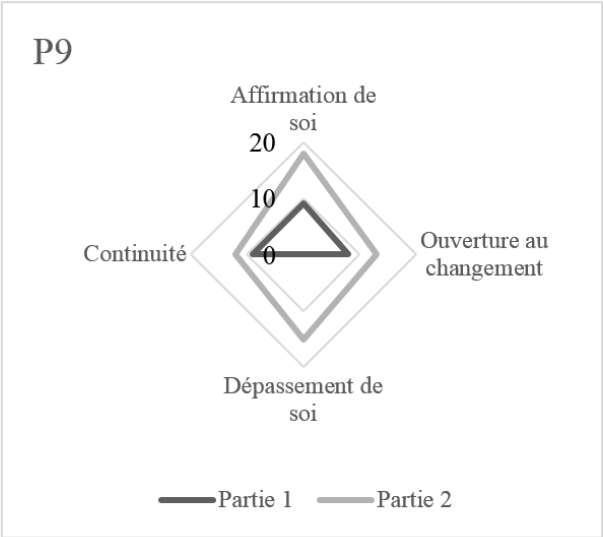
Le neuvième interviewé a donné lieu à un graphique intéressant par l'absence totale en cours de formation et de carrière initiales de valeurs comme la bienveillance, l'hédonisme et l'universalisme. Pour le résumer : « Je ne sais pas [ce que j'aimais], j'ai toujours travaillé seul. J'avais mon camion de service, je partais et je travaillais dehors. Je me trouve bien ici, je suis à l'intérieur » (P9-45-Sécurité). Alors que ces mêmes valeurs s'inscrivent assez activement dans la carrière enseignante de ce dernier (graphique 30) : « J'aime le coopératif. J'enseigne dans la coopération, tout le monde est ensemble » (P9-77-Bienveillance) et « Ici, les jeunes s'amusent. Il faut s'amuser tout en apprenant » (P9-104-hédonisme). Le contexte de cet interviewé est donc celui d'une carrière satisfaisante par rapport au domaine, mais dont les conditions de métier étaient difficiles.

Graphique 30. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 9



Le deuxième graphique de cette personne rencontrée en entrevue laisse apparaitre toute l'arrivée de la dimension motivationnelle liée au dépassement de soi pour tenir compte des autres : « Je suis celui qui donne le plus de matériel. Énormément. J'aime qu'on sache qui nous sommes. Je sais qu'il y en a qui sont moins bons dans certaines choses, ça se voit tout de suite. Quand je le vois avec un enseignant, je lui parle, je lui dis quoi faire » (P9-106-Bienveillance).

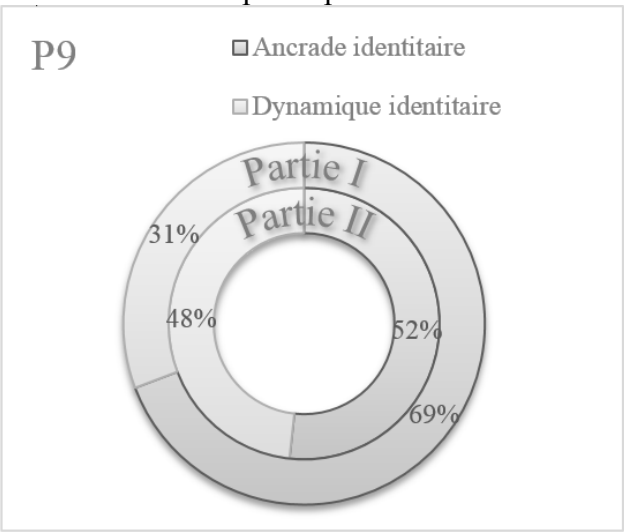
Graphique 31. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 9



Aussi, il y a une présence faiblement plus accentuée de l'ouverture au changement après la bifurcation vers l'enseignement, notamment en raison du plaisir ressenti dans la classe. De manière générale, il est aussi évident que cet interviewé s'est plus étendu en parlant de sa carrière en enseignement que de celle de métier, pourtant il possédait l'une des plus longues carrières dans le métier d'origine.

Pour conclure avec cet individu, le graphique 32 sur les dynamiques identitaires fait suite aux deux précédents, dans le sens où l'ancrage qui regroupait près de 70% des réponses avant la bifurcation enregistre un mouvement vers une dynamique plutôt équilibrée en partie II. Principalement, c'est par sa capacité à voir plusieurs aspects de la profession et qu'il résume comme suit : « Des manières de travailler beaucoup. Il y a beaucoup de manières de penser. Enseigner c'est vaste, c'est énorme, je ne le pensais pas » (P9-98-Stimulation).

Graphique 32. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 9



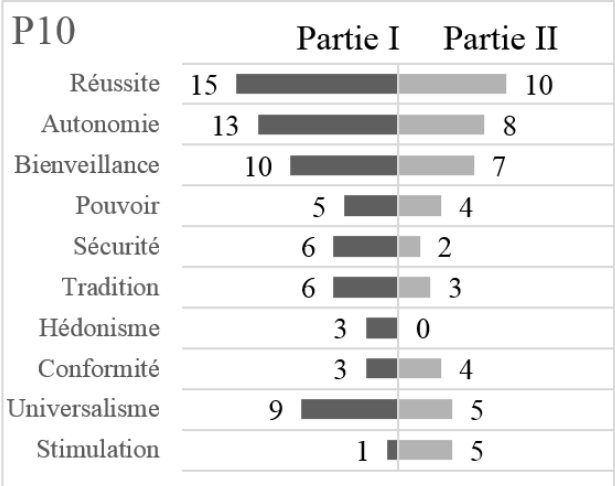
Les plans futurs de cet individu sont néanmoins déterminés puisqu'il affirme qu'il lui « reste gros max 5 ans » (P9-85-Tradition) avant de prendre sa retraite et c'est à son poste qu'il complètera cette carrière puisqu'il est permanent.

4.4.10 Participant 10 : d'un métier de l'humain à une profession de l'humain

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMMES ENSEIGNÉS	EXP
INFIRMIÈRE AUXILIAIRE	6-10	DEP EN SOINS DE SANTÉ, SOINS À DOMICILE ET SOINS EN MILIEU HOSPITALIER	4

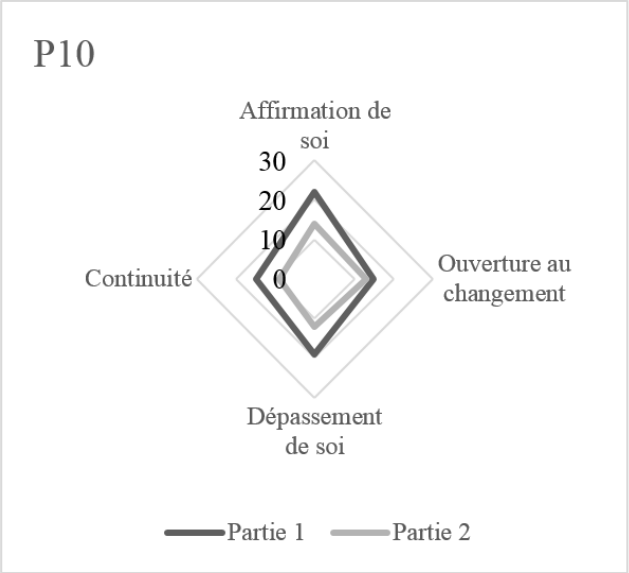
Au cours de l'entretien avec ce dixième participant, il ressort que les contextes d'exercice du métier d'origine et de la profession enseignante sont très similaires pour la personne : « Moi je travaille avec des humains en centres hospitaliers, là je travaille encore avec des humains. Mon impact, il est auprès des patients et des étudiants » (P10-138-Réussite). Ainsi, les valeurs dégagées se rapportent également aux deux parties du parcours. L'hédonisme, lié au plaisir simple, cède toutefois du terrain à la stimulation plutôt inhérente à l'excitation de relever de nouveaux défis. Parce que, l'enseignement c'est « un nouveau défi! C'est un défi. Si eux autres [collègues] sont toutes capables, je suis capable. Ça allait m'apporter du nouveau » (P10-109-Stimulation).

Graphique 33. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 10



Par rapport aux quatre dimensions reliées aux motivations de l'individu, le participant 8 est représenté par un graphique modéré dans l'ensemble des dimensions (graphique 34), autant en première qu'en deuxième partie.

Graphique 34. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 10



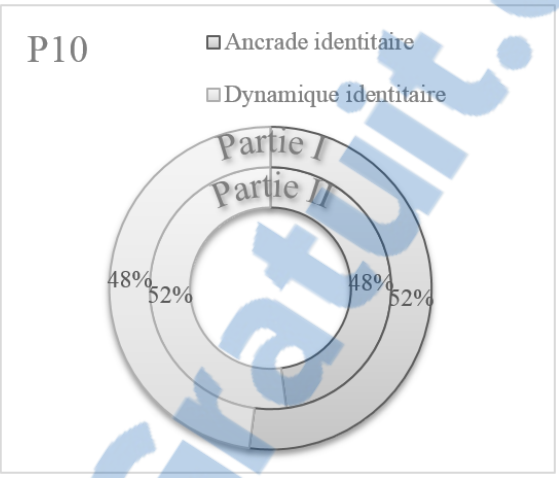
Cette simplicité dans les envies et les aspirations, la personne l'associe à sa foi :

> « C'est drôle de dire ça là-dedans, mais moi je suis catholique. Je suis croyante. Je crois en la vie, je crois qu'on a un chemin. Alors quand je suis arrivée dans ces milieux-là, je me suis dit que si j'avais un certain temps à faire, je vais faire ce temps et attendre que la vie me guide ailleurs. Je n'avais donc pas cette pression-là de surveiller ce que les autres avaient » (P10-88-Universalisme).

En conclusion du dixième participant, l'anneau à l'intérieur du graphique ci-dessous affiche la tendance du participant légèrement en faveur de la dynamique identitaire. D'ailleurs, il l'exprime en disant : « Ça m'aura pris deux ans, c'est long deux ans, quatre sessions. Ça

m'a pris deux ans avant de dire que j'enlevais mon chapeau d'IA, car maintenant je ne suis plus IA, quand je dis ce que je fais dans la vie, je dis que j'enseigne » (P10-122-Réussite).

Graphique 35. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 10



Cependant sa constante ouverture et son besoin de changement l'incitent à préciser :

> « Je suis une personne comme ça, je me connais assez pour savoir que je me tanne. Je sais que j'ai besoin de défis dans la vie. C'est ça qui a fait que je suis devenue IA, puis enseignante, j'ai besoin de défi. Quand je n'ai pas de défi, je m'en vais » (P10-147-Stimulation).

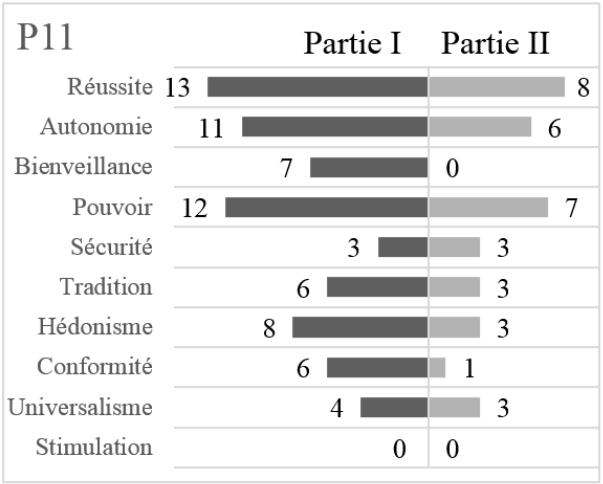
Rapport-Gratuit.com

4.4.11 Participant 11 : quand enseigner rime avec animer

MÉTIER D'ORIGINE	EXP	PROGRAMME ENSEIGNÉ	EXP
TECHNICIENNE EN DIÉTÉTIQUE	6-10	DEP EN CUISINE D'ÉTABLISSEMENT	5

En ce qui concerne le contexte du dernier individu de l'échantillon, son parcours en première partie regroupe deux formations différentes dont un diplôme d'études professionnelles en esthétisme et une formation collégiale en nutrition, de même que de l'expérience dans les deux domaines. Le participant parle de deux domaines connexes et aborde les deux simultanément lorsqu'il parle de son expérience antérieure à la bifurcation : « […] Je restais un peu dans le… pas le superficiel, mais la beauté, l'alimentation, tout ça. J'avais le sentiment d'aider, d'être utile à la personne, plus que de la transformer » (P11-27-Bienveillance). D'ailleurs, la valeur de bienveillance qui n'apparait qu'en première partie retient l'attention :

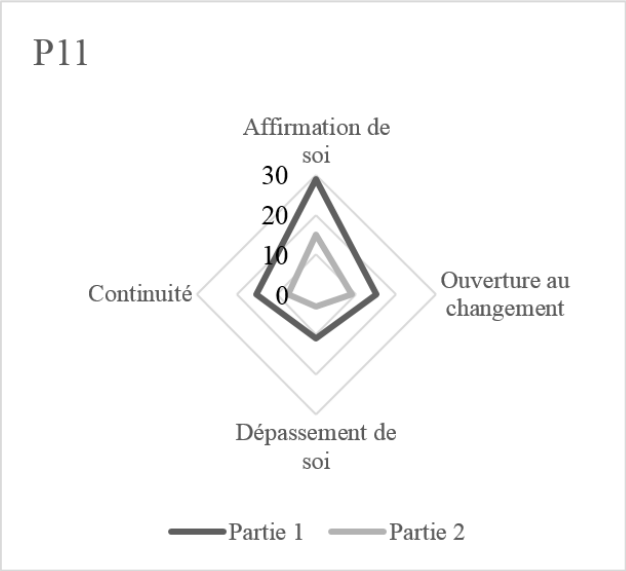
Graphique 36. Les valeurs dans le discours avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 11



Alors qu'au cours de l'expérience de métier en esthétisme et nutrition, le discours de cette personne donnait une place plus importante à ses clients, celle-ci aborde l'enseignement sous l'angle de la prestation devant le groupe en disant donner « un show », donc plus centré sur sa personne.

La valeur du pouvoir bien présente avant comme après la bifurcation en enseignement, et qui se traduit surtout dans le contrôle des personnes et des ressources qui entourent le participant, a été soulignée : « J'aurais pu être chef d'entreprise. Je me verrais gérer ben du monde, mais c'est une autre histoire » (P11-135-Pouvoir), de même que celles de la réussite professionnelle et académique s'illustrent dans le graphique 37 comme une motivation à s'affirmer soi-même plus particulièrement.

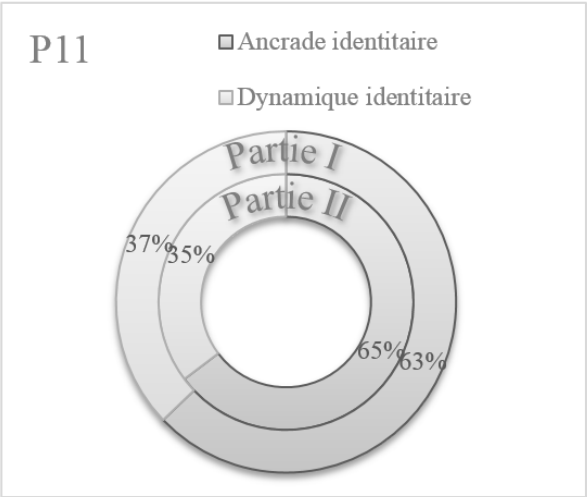
Graphique 37. Les dimensions motivationnelles avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 11



Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

En tout dernier lieu, le graphique qui suit ne présente que très peu de changement dans la dynamique identitaire. L'ancrage identitaire occupe la plus grande place soulignant peu de motivation à s'ouvrir au changement, ce que l'extrait suivant expose en parlant d'une difficulté vécue dans la première carrière : « Ensuite, "l'être", ce que moi fallait que je sois. Il fallait un peu que je quitte ma personnalité de ce que moi je voulais être. Je ne pouvais pas vraiment être moi, dans un salon […] » (P11-74-Tradition). Cette personne ne pouvait se résoudre à changer pour exercer dans son métier.

Graphique 38. Les dynamiques identitaires avant et après la bifurcation vers l'enseignement du participant 11



D'autant plus que cet interviewé ajoute en anticipant la suite de la carrière: « J'aimerais ça à moment donné et m'assoir sur mes lauriers et me dire OK, j'ai un poste à temps plein et plus besoin de me promener à gauche et à droite […] » (P11-120-Sécurité).

Tableau 15. Récapitulatif des objectifs poursuivis, du devis méthodologique, du plan d'analyse et des résultats présentés

Question de recherche	**Objectifs**	**Présentation des résultats**			
		Sections	**Sous-sections**		**Lien avec les objectifs**
Quels rôles remplissent les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant?	Identifier les principales valeurs héritées de la formation et de la carrière initiales des enseignants en formation professionnelle et les comparer aux principales valeurs mobilisées dans la profession enseignante	**Concept de valeur (section 4.1)** - Connaitre le sens donné au concept de valeur par les participants par rapport à celui trouvé dans les écrits consultés			
		Description quantitative du groupe de participants - Procéder à l'analyse des données par convention de quantification - Analyser le contenu manifeste - Relever les propriétés du matériel	**Partie I (section 4.2.1)** - Identifier les valeurs héritées de la formation et de la carrière initiales		
			Partie II (section 4.2.2) - Identifier et comparer les valeurs mobilisées dans la profession enseignante		
	Analyser les valeurs et leurs rôles selon le modèle systémique du changement associé au processus de développement de l'identité professionnelle	**Description qualitative du groupe de participant** - Appliquer les méthodes d'analyse qualitative	**Partie I** (section 4.3.1)	Perception de l'éducation avant la bifurcation Insertion professionnelle dans le métier Identité professionnelle de métier	- Analyser les valeurs héritées de la formation et de la carrière initiales
			Partie II (section 4.3.2)	Insertion professionnelle dans la carrière enseignante Perception de l'éducation après la bifurcation Nouvelle identité professionnelle d'enseignant	- Analyser les valeurs mobilisées dans la profession enseignante
		Description quantitative et mise en contexte par participant - Analyser le contenu latent en profondeur	**Participants 1 à 11 (sections 4.4.1 à 4.4.11)** - Analyser les rôles des valeurs en tenant compte du parcours singulier et de l'entrée distincte des enseignants en formation professionnelle, ainsi que leurs projections de carrière à plus long terme		

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Il est maintenant temps d'aborder le cinquième et dernier chapitre avant la conclusion de ce mémoire. Le chapitre précédent s'est achevé à la suite de la description quantitative et qualitative des résultats analysés. Si ce dernier a permis d'identifier les différentes valeurs des enseignants avant et après leur bifurcation vers l'enseignement, de même que de tracer les lignes directrices des rôles qu'elles remplissent dans le développement une nouvelle identité professionnelle d'enseignant, le présent chapitre porte sur l'interprétation de ces résultats, pour enrichir l'analyse déjà effectuée et pour dégager une plus large compréhension de ces rôles.

Ainsi, la discussion s'organise en trois temps. Le tout débute par une brève mise en relation des enseignants rencontrés avec le portrait tracé dans les écrits. Le sens donné au concept de valeur est également revu dans cette partie. Par la suite, le regard est porté sur les constats qui ont émergé lors de la collecte, de l'analyse et de la présentation des résultats, ce qui comprend également les limites rencontrées et qui mène à la synthèse sur le rôle des valeurs dans le développement de l'identité professionnelle. Enfin, le chapitre abouti sur la présentation révisée de la modélisation des processus de transition identitaire basés sur les systèmes de valeurs des enseignants en FP ayant participé à la recherche.

5.1 La mise en relation

5.1.1 Les enseignants rencontrés

Les liens établis s'amorcent avec l'échantillon obtenu pour cette recherche et composé de onze individus, dont six hommes et cinq femmes. À l'instar du portrait type des enseignants en FP dressé par Balleux (2006a, 2006b, 2011) et présenté précédemment, les participants en sont effectivement à une deuxième et même une troisième insertion professionnelle dans un métier ou une profession. Ces derniers n'avaient jamais sérieusement envisagé l'enseignement antérieurement à leur bifurcation. De plus, avant d'occuper leur métier, sept d'entre eux ont complété un diplôme d'études professionnelles, trois un diplôme d'études collégiales et un détenait un baccalauréat. Toutes les formations avaient un lien avec le métier qu'ils ont occupé, tel que l'avancent aussi Deschenaux et al. (2008). De ces métiers, les onze personnes en possèdent en moyenne onze années d'expérience, pour un âge moyen de 42 ans, ce qui s'apparente fortement aux données de Balleux (ibid.). Parmi ces enseignants, cinq occupent encore plus ou moins occasionnellement leur ancien métier et six l'ont cessé complètement. Certains combinent donc à la fois le statut d'enseignant, de travailleur et d'étudiant au baccalauréat en enseignement professionnel tel que décrit par Deschenaux et Roussel (2010b). Ces hommes et femmes sont en effet inscrits en formation universitaire parfois depuis sept ans ou depuis tout récemment. Ils prévoient en moyenne onze années pour compléter leur baccalauréat, ce qui rejoint également les analyses de Deschenaux et al. (2012). Comme les recherches des auteurs énumérés le suggèrent, ces

nouveaux enseignants ont été recrutés pour devenir enseignants en FP sur la base de leurs compétences professionnelles et principalement leurs compétences techniques. C'est cette position technique que cette recherche tente de surpasser en s'attardant sur l'aspect fondamental des valeurs par le biais des compétences humaines et sociales dans la transition d'un métier vers son enseignement.

5.1.2 Les valeurs identifiées

Les données recueillies sur le sens que les participants donnaient aux concepts de valeurs se conjuguent d'ailleurs assez bien aux éléments retenus dans les définitions des différents auteurs consultés. Pour les enseignants en FP interrogés, comme pour les auteurs, même si les valeurs comportent une dimension quantitative, elles sont surtout fondamentales. Elles définissent les personnes et leur personnalité. Elles orientent les actions, les gestions et les attitudes. Finalement, les valeurs sont importantes pour les enseignants, ils y sont attachés et elles prennent leur source d'aussi loin que d'en l'enfance (Lagarrique, 2001; Paquette, 1982; Reboul, 1992; Schwartz, 2006). Déjà dans les réponses fournies et les définitions trouvées, on remarque une certaine dualité dans la fonction des valeurs. D'une part les valeurs, telles que rapportées par les enseignants, font office de base et en même temps de guide. Elles sont ancrées et elles peuvent changer. Chez les auteurs, la même situation se reproduit : les valeurs s'acquièrent et se consolident (Beauvois et al., 1999; Paquette, 1982), elles sont des convictions qui ne laissent pas place au doute (Legendre, 2005), d'un autre côté, elles ne sont pas figées (Paquette, 1982) et leur importance relative varie d'une personne à l'autre et d'une situation à l'autre (Schwartz et al., 2012). Dans tous les cas, les

valeurs sont à la fois des moteurs d'action et des ancrages de convictions. Elles sont à l'image des constats qui sont présentés ci-dessous et tous tiennent compte que les valeurs sont à la fois l'un et l'autre dans une espèce de dualité qui semble omniprésente et transcendante.

5.2 Les constats

5.2.1 Les valeurs des enseignants en FP sont la mise à jour des valeurs héritées du métier d'origine

La première étape dans la recherche d'une meilleure compréhension des systèmes de valeurs des enseignants en FP a été de chercher à définir d'une part les valeurs héritées de la carrière d'origine de ces enseignants, puis celles qu'ils percevaient depuis leur bifurcation vers l'enseignement et de les comparer. D'abord, cela a été réalisé en termes de quantité en comparant le nombre d'entrées de chacun des codes associés au contenu du discours des participants. Ce qui a révélé que c'est la hiérarchisation des valeurs de base (Schwartz et al., 2012) qui varient avant et après la bifurcation vers l'enseignement. La réussite s'affiche forte première dans les deux parties, mais suivi de l'autonomie, du pouvoir et de la bienveillance en partie I. En comparaison dans la partie II, l'ordre est plutôt la bienveillance, l'autonomie et le pouvoir ensuite. Ce premier indice a mené à l'analyse plus en profondeur des données descriptives qualitatives. Par la prise en considération des liens qui semblaient persister entre la profession enseignante et le métier occupé dans le discours livré, les résultats ont indiqué que les valeurs de métier et celles de la carrière enseignante ne peuvent être prises distinctement. Ce sont les mêmes personnes qui ont

continué de cheminer dans une nouvelle carrière et c'est sur la base des valeurs qu'ils avaient consolidées en cours d'emploi qu'ils ont pris la décision d'aller vers l'enseignement et qu'ils sont entrés dans la profession. Les propos de Negroni (2005) indiquaient à cet effet que le passé n'est pas échu ou révolu, il est réinvesti dans le présent. Balleux (2006a) enjoignait le discours en affirmant une identité composite pour les enseignants en FP alliant des composantes passées et nouvelles. De plus, vis-à-vis du portrait général des valeurs de tous les enseignants, deux des principales valeurs héritées de la carrière initiale se retrouvent dans le discours lié à l'enseignement, mais une nouvelle valeur surgit, soit la bienveillance. Cette nouvelle valeur gagne en importance, car elle est plus souvent sollicitée dans cette nouvelle carrière. Concrètement, les valeurs n'apparaissent et ne disparaissent pas chez un individu. Elles sont, comme Schwartz et al. (2012) le soutiennent, toujours présentes dans le système de valeurs de la personne et leur importance relative se modifie en fonction des décisions à prendre, des milieux qu'elle fréquente et surtout des personnes avec qui elle entre en interaction. Ainsi, les valeurs ne se métamorphosent pas, elles ne se transforment pas, elles ne sont pas nouvelles ni écartées, la hiérarchie du système qu'elles composent est mise à jour régulièrement en fonction des situations vécues par les enseignants en FP. Ce qui déjà dans les travaux de Rokeach (1973) était nommé comme un système hiérarchisé. Selon ce qui arrive, différentes valeurs de l'enseignant seront plus ou moins stimulées et traduites dans ses propos. Par exemple, lorsqu'un enseignant est confronté à une situation particulière avec un élève affrontant un problème personnel, certains verront leur besoin d'être secourables et bienveillants stimulé, alors que d'autres chercheront à reprendre le contrôle et le pouvoir sur une situation qui leur échappe.

Rapport-Gratuit.com

Pour revenir aux principales valeurs héritées du métier, lorsque les enseignants parlent de leur parcours professionnel durant cette période, ils appuient surtout sur leur propre réussite, leur compétence à occuper cet emploi, leurs capacités personnelles à accomplir les tâches reliées à ses fonctions et sur l'influence qu'ils ont eue en cours de carrière. Ensuite, lorsqu'ils abordent la profession enseignante, la réalité de l'insertion professionnelle et la prise en compte des élèves les obligent à tenir davantage compte des autres et à actualiser leurs valeurs. Bref, il s'agit du même système de valeurs, qui selon les contextes traversés, sera mis à jour pour convenir davantage à la situation telle que perçue par l'enseignant. Par exemple, l'entraide pour faciliter les débuts en enseignement ou les responsabilités à l'égard des élèves entrainent la stimulation des valeurs de bienveillance et d'universalisme, donc des changements dans l'importance relative que leur accordent les enseignants concernés.

De plus, quand l'attention est portée sur un moment précis comme la carrière initiale ou celle en enseignement, notamment dans sa description quantitative, c'est la perspective synchronique (Perez-Roux, 2011) des valeurs qui s'observe. Cette perspective ne tient compte que d'un instant précis et ne peut donner accès au contexte temporel de la situation. Elle se regarde comme une photo dont on ignore le sens du mouvement. Une photo ne permet pas d'évaluer s'il y a un déplacement, une dynamique, une évolution quelconque. Par contre, dans une perspective diachronique comme lors des analyses des données quantitatives et qualitatives à divers moments du parcours académique et professionnel des enseignants, il en découle une meilleure saisie des liens entre les différentes phases de la

carrière. Cela permet de saisir plus justement les valeurs en tant qu'un système complexe étroitement lié à l'environnement et au contexte (Lerbet, 1984) et dont l'importance de chacune des valeurs varie plus ou moins selon les enseignants de l'exercice d'un métier à son enseignement dans les CFP. Également, il convient de noter qu'à partir des propos tenus et analysés, même si les enseignants connaissaient l'objet de recherche, qu'aucun n'enseignant ne semblait engagé dans une prise de conscience quelconque sur ses propres valeurs et sur leurs influences dans sa vie professionnelle. Une idée retenue par Lagarrique (2001) et réaffirmée par Vaillancourt (2003) qui en estiment la nécessité pour exercer la profession enseignante en pleine connaissance de soi.

5.2.2 Les valeurs des enseignants en FP reflètent leurs représentations de leur rôle d'enseignant

Lorsqu'ils choisissent de bifurquer vers l'enseignement, chaque nouvel enseignant se représente son rôle différemment, certains plus ou moins justement comme le souligne Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et al. (2001). Les résultats présentés abondent dans le même sens et révèlent que certains enseignants ont vécu une insertion dans la carrière enseignante assez difficile, notamment en rapport avec cette idée prédéfinie du rôle qu'ils allaient occuper. Même une fois les premières expériences devant la classe passées, les représentations que les enseignants entretiennent par rapport au rôle qu'ils doivent occuper varient beaucoup. Ces variations ont pu être notées dans les propos des participants grâce aux dimensions motivationnelles (Schwartz, 2006) qui ont été analysées. À travers ces dimensions, le rôle ou la représentation de soi comme enseignant (Gohier, Anadón,

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Bouchard, Charbonneau, et al., 2001) se dégage dans la position qu'il souhaite occuper ou pense devoir occuper, ses priorités en tant qu'individu et nouvel enseignant ou l'influence qu'il croit exercer dans son nouveau milieu. Ont-ils besoin de s'affirmer pour se sentir en contrôle, savoir qu'ils ont de l'influence ou démontrer leurs compétences professionnelles? Ont-ils plutôt tendance à se centrer sur les élèves et leurs collègues pour se positionner en tant qu'enseignants? Cherchent-ils à reproduire ce qu'ils ont connu dans leur milieu de travail antérieur et maintenir le même fonctionnement et la même culture d'organisation? Sont-ils à la recherche de nouvelles façons d'agir susceptibles de répondre plus efficacement aux besoins qu'ils identifient dans leur classe? Toutes les réponses à ces questions portent des valeurs qui se regroupent sous les quatre catégories de motivation en fonction de la lecture faite par les participants de la réalité et des objectifs qu'ils pensent pouvoir atteindre dans les circonstances (Schwartz et al., 2012).

Encore une fois, ces questions envisagées sous une perspective synchronique en observant seulement les réflexions d'un enseignant à un moment précis permettent de dire où il se situe entre l'affirmation de soi et le dépassement de soi, de même qu'entre la continuité et l'ouverture au changement à cet instant. Toutefois, la perspective évolutive s'avère le plus révélatrice dans la mesure où elle indique les tendances motivationnelles de l'enseignant. Autrement dit, ses valeurs le motivent-il plus à faire évoluer qu'à perpétuer la perception qu'il a de son rôle? Ainsi, les résultats mettent de l'avant que certains cherchent toujours à reproduire l'ancien milieu de travail et à perpétuer les mêmes représentations, alors que d'autres tendent à s'ouvrir de plus en plus a de nouvelles réalités et à s'adapter selon ce

qu'ils perçoivent à travers les relations qu'ils tissent. Il s'agit là d'une forme de dynamique qui, puisqu'aucun n'enseignant ne s'engage jamais totalement dans un sens ou dans l'autre, commence à s'observer à travers chacun des constats réalisés.

5.2.3 Les valeurs des enseignants en FP sont les fondements de leur processus de changement individuel

À un autre niveau, l'analyse des systèmes de valeurs rencontrés chez les enseignants en FP tisse des liens avec les processus systémiques de changement (Winkin, 1981). Cette assise théorique conçoit le changement à deux niveaux, l'homéostasie au premier niveau et l'évolution au deuxième. L'homéostasie réside dans le processus de changement par lequel les personnes tendent à maintenir l'équilibre. Ils font des choix afin de maintenir la stabilité dans ce qu'ils font et ce qu'ils sont. Au second niveau, l'évolution, elle, est le processus où les individus s'engagent dans une transformation de leurs perceptions pour appréhender leur réalité, les situations et eux-mêmes autrement et donc pouvoir agir autrement. Car, en fonction de ses valeurs, l'individu élabore de nouvelles « stratégies qui permettent de traduire ces valeurs en comportement » (Schwartz et al., 2012, p. 955). Les résultats convertis en systèmes de valeurs, en motivations et en dynamiques ont donc mis en lumière des processus d'autorégulation et des processus de transformation chez les enseignants en FP. Lorsqu'il s'agit d'autorégulation chez les enseignants, les résultats témoignent que dans certaines situations les enseignants cherchent à maintenir et perpétuer les valeurs qu'ils ont consolidées en cours d'emploi. Bien qu'ils traversent les évènements et les situations, comme la phase des débuts en enseignement ou différentes difficultés afférentes à

l'enseignement avec la sensation de progresser professionnellement, il s'agit plutôt d'une impression d'avancement. Les enseignants se sentent en contrôle de la situation et compétents, mais leurs discours indiquent que leurs décisions les amènent à se maintenir dans leur zone de confort. C'est ce qui se remarque avec les valeurs qui se retrouvent dans les dimensions de continuité et d'affirmation de soi. D'un autre côté, les processus de transformation ou d'évolution se présentent dans les discours empreints des valeurs d'ouverture au changement et de dépassement de soi. Ici, l'enseignant arrive à lire autrement sa réalité, il n'est pas question de perpétuer les valeurs de métier à tout prix. Au contraire, il cherche à adopter une nouvelle lecture de la réalité plus près de la réalité des personnes qu'il fréquente. Ces processus de changement apparaissent encore comme une sorte de dualité où un même individu alterne entre l'homéostasie et l'évolution. Certains enseignants tendent plus souvent à s'autoréguler, d'autres à évoluer. Les valeurs qui soutiennent ces processus de changement sont néanmoins toujours liées aux contextes et aux interactions connus de ces enseignants. Les uns comme les autres traversent les phases d'insertion professionnelle et de cheminement de carrière, ainsi qu'ils se projettent dans l'avenir. Ce n'est pas nécessairement le processus lui-même qui est affecté, mais en fonction des valeurs les plus présentes chez un enseignant et si elles l'amènent à progresser ou non, les décisions prises, les attitudes adoptées, les actions posées diffèrent et donc l'influence de cet enseignant dans son milieu de travail et sur ses élèves, comme sur ses collègues, peut différer aussi. Desmeules (2000) a écrit qu'il revient à chaque enseignant de « définir ses propres valeurs, à indiquer comment il en fera la promotion, comment il les assumera dans l'école, dans sa vie et dans sa classe ». Toutefois, les résultats rappellent que

les enseignants effectuaient ce processus de transfert le plus souvent inconsciemment (Schwartz, 2006). Ces derniers n'ayant pas entamé de réflexion à ce sujet, ils transmettent néanmoins les valeurs qui les définissent en promouvant ce qui leur semble important à travers leur rôle dans l'école auprès de leurs collègues et de leurs élèves.

5.3 La synthèse des rôles des valeurs dans le développement identitaire

Ainsi, il vient d'être mis trois constatations en lumière. D'abord, les valeurs des enseignants en FP sont les fruits de mises à jour constantes des systèmes de valeurs en fonction des situations et des interactions vécues. Les mises à jour sont à la fois des adaptations, des actualisations de la hiérarchie existante dans le système de valeurs, en tenant compte des nouvelles informations provenant des milieux ou des personnes fréquentées. Puis, les valeurs reflètent les représentations que l'enseignant a de son rôle dans la nouvelle profession. C'est-à-dire que les valeurs motivent la façon dont l'enseignant perçoit son rôle et, lorsqu'elles sont identifiées, permettent d'appréhender la représentation qu'il s'en fait. À savoir que la manière dont il conçoit son rôle est intimement liée aux motivations qui sous-tendent ses valeurs et que les variations de l'un induisent des changements de l'autre. Enfin, les valeurs apparaissent comme les fondements des processus de changement individuel, autant ceux d'autorégulation, que ceux de transformation. Ces processus de changement intéressent dans la mesure où ils sont inhérents à la transition professionnelle d'un métier vers son enseignement (Balleux & Perez-Roux, 2011). Dès lors, pour chacun des constats, les valeurs ont été abordées par rapport à elles-mêmes, sans tenir compte à proprement parler de leurs rôles dans le

développement de l'identité professionnelle. Toutefois, c'est précisément l'adéquation des dynamiques de transition identitaire aux valeurs des enseignants en FP qui apparait en parallèle :

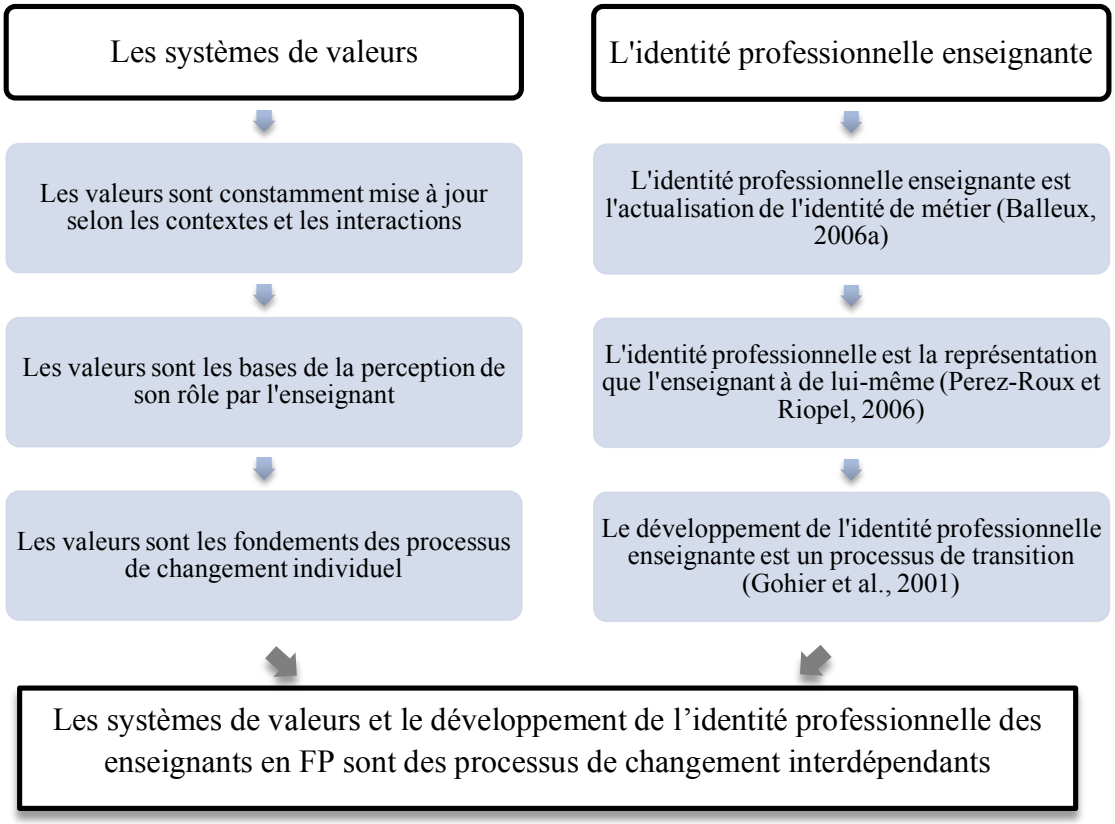


Figure 14. Parallèle entre les valeurs et l'identité professionnelle enseignante

Ici, la question de recherche trouve sa réponse : quels rôles remplissent les valeurs héritées de la carrière initiale des enseignants en formation professionnelle dans le développement d'une nouvelle identité enseignante? Les valeurs héritées du métier d'origine des enseignants en FP occupent les rôles de catalyseur et de modérateur dans le processus de transition d'une identité de métier vers une identité d'enseignant et se lient à la dynamique ou l'ancrage identitaire associés aux valeurs. Lorsque les valeurs se mettent à jour, que la

perception du rôle d'enseignant se modifie et qu'il se produit des transformations chez l'enseignant, l'identité professionnelle de l'enseignant évolue aussi.

Un catalyseur sert à activer un processus[43]. Deschenaux et Roussel (2011) ont usé de ce terme pour qualifier l'expérience de métier par rapport aux conceptions de l'enseignement en formation professionnelle. Ici, c'est à titre de rôle rempli par les valeurs des enseignants et qui peut provoquer des changements qu'il est utilisé. Les valeurs dont le rôle est catalyseur conduisent les enseignants à prendre des décisions qui tendent vers ce qui a été identifié comme une dynamique identitaire et un processus d'évolution, car l'enseignant « ne change pas pour changer » (Paquette, 1982, p. 71), mais pour atteindre ses buts et ses objectifs. Des décisions prises dans la mesure où l'enseignant anticipe un impact sur son développement. Les valeurs comme modérateur[44] jouent quant à elles le rôle inverse. Sans inhiber le changement, elles régularisent les processus et n'entrainement pas de transformations importantes. Dans leur rôle modérateur, les valeurs tendent à maintenir un ancrage identitaire. En opposition, l'enseignant dont les valeurs soutiennent un engagement dynamique verra son identité de métier progresser vers une nouvelle identité enseignante, alors que celui dont les valeurs perpétuent un ancrage identitaire sera plus à même de chercher à maintenir son identité de métier. Alors que Guillot et Lanoë (2011) soutenaient

---

[43] Fig. Élément qui provoque une réaction, une série d'évènements (« catalyseur », dans le dictionnaire en ligne Usito. Consulté le 18 mars 2015 https://www.usito.com/dictio/#catalyseur.ad)
44 N. Personne ou chose qui tempère ce qui est excessif, qui tend à concilier les extrêmes (« modérateur», dans le dictionnaire en ligne Usito. Consulté le 18 mars 2015 https://www.usito.com/dictio/#moderateur.ad)

que la mobilisation de registres de valeurs semblables avant et après la bifurcation pouvait faciliter la transition, l'éclairage apporté sur les rôles occupés par ces valeurs indique au-delà de cette relative facilitation entre les deux espaces professionnels si l'individu progresse réellement vers une nouvelle identité enseignante. Ces enseignants ne peuvent tendre entièrement vers une dynamique ou l'autre puisqu'il s'agit d'un jeu transactionnel consécutif des tensions entre ces dernières (Beckers, 2007; Perez-Roux, 2011). Certains enseignants présentent même un équilibre assez juste entre les deux, tel que le révèlent les systèmes de valeurs. Cette présence de transactions entre les dynamiques identitaires, les processus de changement, les dimensions motivationnelles et les valeurs en tension n'est pas sans rappeler le concept d'identité composite (Balleux, 2006a). Une identité qui amalgame petit à petit ce qui demeure signifiant dans l'identité de métier à ce qui est porteur de sens dans la profession enseignante. Donc, une identité et des valeurs qui n'ont ni début ni fin précise, mais qui se mettent à jour au fil du temps pour donner place à des changements plus ou moins importants du rôle de l'enseignant tout au long de sa carrière.

5.3.1 Les limites de la recherche

Les constats, tout comme les rôles des valeurs présentés, sont issus des résultats de cette recherche et ne sont considérés qu'en ce sens. Au fil des démarches, trois limites ont été identifiées. En premier lieu, le fait que la valeur de réussite ressort aussi fréquente dans le discours, mène à penser que puisque les enseignants étaient non seulement volontaires, mais qu'ils se trouvaient en contexte d'entrevue, certains ont pu souhaiter donner une image positive d'eux-mêmes malgré que la relation établie semblait harmonieuse et de

confiance (Daunais, 1993; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Cette limite de désirabilité sociale est inhérente aux entrevues semi-dirigées et pour cette raison, l'ensemble des valeurs est pris en compte, de même que les parcours individuels de chacun des participants.

Par la suite, il est convenu que les participants ne rapportent jamais le passé tel qu'il s'est vraiment produit (Van der Maren, 1995). Il n'a été possible que d'obtenir une représentation partielle de la période d'insertion professionnelle en enseignement, encore davantage de la bifurcation elle-même, sans compter ce qui concerne la carrière de métier et plus que tout par rapport à la période de la formation initiale la plus éloignée temporellement. Néanmoins, tous les enseignants ont effectué le même survol des différentes parties de leur parcours pour pouvoir prendre en compte la perspective évolutive du cheminement professionnel des enseignants. Avec un plus grand nombre d'enseignants, il aurait pu être possible de comparer les parcours relatés par les personnes ayant plus ou moins d'expérience, mais l'échantillon de onze individus de cette recherche n'a pas révélé de nuances à cet effet. D'autre part, comme ce projet de mémoire n'avait pas pour objectif la généralisation des données, mais bien l'analyse en profondeur du discours pour dégager les rôles des valeurs des enseignants en FP, cette quantité de participants n'était pas requise, quoiqu'elle aurait débouché sur une analyse potentiellement intéressante.

Finalement, seuls des enseignants qui demeuraient inscrits au baccalauréat et qui souhaitent poursuivre dans la carrière enseignante, au moins pour un moment, ont été rencontrés. Les

Rapport-Gratuit.com

valeurs qui auraient pu être considérées dans le parcours d'individus n'ayant pas choisi de poursuivre en enseignement ou n'ayant pas été en mesure de traverser la période des débuts en enseignement auraient pu révéler des variations dans les rôles dégagés. Cependant, une telle démarche s'avérait difficile au regard de la faisabilité (Tardif & Deschenaux, 2014a). À l'opposé, cette relative homogénéité dans les participants rencontrés aura permis de tirer, par ses similitudes et ses convergences, les grandes lignes de la modélisation qui suit.

5.3.2 La modélisation révisée

Cette partie ferme la boucle de la démarche de recherche, puisque depuis la problématique et le cadre théorique qui ont mené à l'élaboration préliminaire du modèle systémique du changement associant le processus de construction de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2011) aux systèmes de valeurs (Schwartz, 2006) de la figure 11, pour répondre à la question et aux objectifs de recherche, puis sur lequel se sont appuyées la construction de l'outil et la cueillette des données, en plus de soutenir l'ensemble de la démarche d'analyse, il est entendu qu'une révision y serait apportée. Voici la proposition d'une modélisation révisée en fonction de l'analyse des résultats et des constats qui viennent d'être exprimés, puis suivront les explications des changements visibles, mais aussi de certains éléments descriptifs précisés.

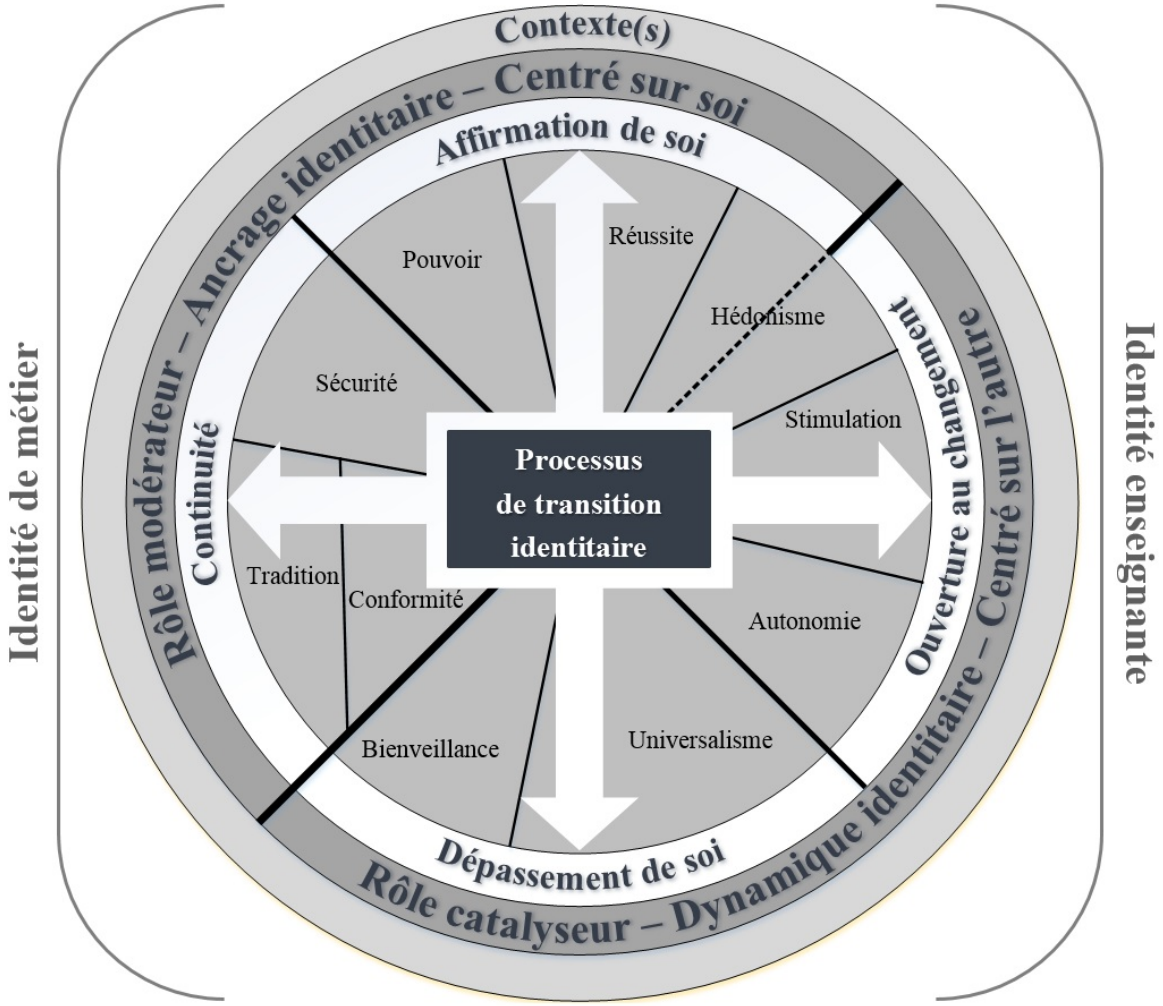


Figure 15. Modélisation du rôle des systèmes de valeurs (Schwartz, 2006; 2012) dans le processus de transition identitaire (Perez-Roux, 2011) des enseignants en formation professionnelle

D'abord, entre le modèle initial (figure 11) et la modélisation révisée (figure 15), en partant du centre, le cœur même s'est modifié pour passer de « l'identité professionnelle » comme entité, vers le « processus de transition identitaire ». Le caractère du processus traduisant mieux celui de changement qui est constitutif de cette modélisation. Par la suite, en ce qui concerne les dix valeurs de base (Schwartz, 2006), elles sont demeurées telles que celles

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

proposées à l'issue du cadre théorique. Cependant, dans ce qui n'est pas visible, de nouveaux codes ou items de mesure associés aux différentes valeurs qui ne se trouvaient pas dans le tableau 5 se sont ajoutés. Ils se repèrent dans l'annexe III par des astérisques et sont décrits plus en détail dans le tableau 10. Ces nouveaux items servent principalement à faciliter l'identification des valeurs chez les enseignants et plus spécifiquement en FP, car les codes existants ne suffisaient pas à préciser la nature des propos enregistrés en cours d'entrevue. Également, les rôles de catalyseur et de modérateur des valeurs, fruits de ce projet de recherche, se retrouvent dans le deuxième anneau de la modélisation qui affichait déjà la dynamique et l'ancrage identitaire. Plus encore, cette forme est complétée par les centrations sur soi et sur l'autre apparentées aux focus personnel et social contenus dans la figure 4 (Schwartz et al., 2012). Il est apparu pertinent au cours de la présentation et de l'interprétation des résultats d'y mettre l'accent puisque cette manière d'aborder les contextes et les situations, motivée par différentes valeurs, semble déterminante dans le processus de transition. Finalement, des parenthèses encadrent maintenant la figure circulaire centrale et revêtent deux fonctions. D'abord, si elles sont appréhendées de l'extérieur vers l'intérieur, elles illustrent que les deux identités professionnelles, celle de métier et celle d'enseignant, sont prises en compte dans cette modélisation. Puis, si elles sont abordées de l'intérieur vers l'extérieur, elles indiquent vers quelle identité l'enseignant tend en fonction des valeurs qu'il met de l'avant. Voici donc, l'ensemble des modifications apportées et qui complètent la modélisation dont le titre est devenu : modélisation du rôle des systèmes de valeurs (Schwartz, 2006; 2012) dans le processus de transition identitaire (Perez-Roux, 2011) des enseignants en formation professionnelle.

CONCLUSION

Cette recherche visait à saisir l'expérience personnelle et professionnelle des enseignants en FP pour mieux comprendre les rôles remplis par leurs systèmes de valeurs dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle enseignante. La démarche de recherche, les résultats obtenus et les conclusions tirées auront permis d'identifier deux rôles principaux aux systèmes de valeurs des enseignants en FP. Ce mémoire s'est engagé selon une perspective compréhensive, dans un contexte où la recherche dans le secteur de la formation professionnelle est encore jeune et encore bien peu fournie en ce qui concerne les valeurs personnelles et professionnelles dans la transition d'une identité consolidée dans la pratique d'un métier vers une nouvelle identité enseignante pour les travailleurs qui choisissent de bifurquer vers l'enseignement. Grâce à une modélisation inspirée des modèles de Schwartz (2006) pour les systèmes de valeur de base et de Perez-Roux (2011) pour les dynamiques de transition identitaire, les valeurs des enseignants en FP ont pu être identifiées dans le discours obtenu par entrevues semi-dirigées et leurs rôles de catalyseur ou de modérateur dans le développement d'une nouvelle identité enseignante dégagés.

Au terme de ce mémoire, ce qu'il semble intéressant de retenir, c'est que les mêmes dix valeurs sont universelles, donc présentent chez tous les individus comme le soutient Schwartz (2006, 2012). Plus encore, elles sont déterminantes dans les choix qu'opèrent les individus, le plus souvent inconsciemment, et qu'elles influencent les comportements, les attitudes et les aspirations différemment pour chacun, puisque leur importance relative varie selon les parcours personnels et professionnels. Également, les valeurs sont intimement

liées au processus de construction identitaire (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et al., 2001; Perez-Roux, 2011). L'identité professionnelle qui correspond à la représentation que la personne a de soi et de sa profession s'appuie sur les valeurs de la personne et sur les motivations qu'elles sous-tendent. Ainsi, les valeurs ayant un rôle catalyseur entrainent des réactions et des changements susceptibles de motiver des transformations sur le plan identitaire et donc de mener le cas échéant vers le développement d'une nouvelle identité enseignante chez les travailleurs qui bifurquent, s'insèrent et se maintiennent dans la profession enseignante. En opposition, une identité professionnelle qui repose sur des valeurs dont le rôle est davantage modérateur sera plus sujette à s'ancrer dans le passé, donc à perpétuer l'image de soi et de la profession telle que connue dans le métier exercer avant l'enseignement.

Une fois ces éléments mis en lumière, ce qui demeure c'est une irrésistible envie d'en connaitre davantage, d'aller voir en profondeur le rôle de chacune des valeurs, d'identifier leur rôle propre, tout comme d'en apprendre plus sur les effets dans les pratiques enseignantes des changements enregistrés dans les valeurs et le processus de transition identitaire. Plus encore, cette recherche n'a pas permis d'investiguer la mise en place de dispositifs ou de stratégies permettant d'étudier les rôles de catalyseur et de modérateur des valeurs. Comment amener les enseignants à prendre conscience de leurs valeurs et de leur rôle sur leur carrière? La pratique réflexive pourrait-elle soutenir ces changements? Des facteurs sont-ils présents dans les CFP et peuvent-ils stimuler des valeurs plutôt que d'autres? En tant que passeur culturel, sur quoi se base l'enseignant pour juger de ce qui

doit être véhiculé et transmis aux élèves? Tant de questions persistent au regard de cette initiation à la recherche et s'appuient principalement sur des valeurs, il est inévitable de le noter, de stimulation et d'hédonisme qui motivent l'ouverture au changement, donc qui ont un rôle catalyseur et qui sont susceptibles de mener vers une dynamique de transition vers une identité de chercheur.

La contribution à l'avancement des connaissances

Avant d'entrer dans les aspects contributifs, un bref retour s'avère pertinent sur les critères de rigueur et d'éthique (Fortin & Gagnon, 2010; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004) qui en fondent la validité. D'abord, tout au long de la démarche les conceptions préalables du chercheur ont été communiquées, voire présentées sous forme de modèle initial dont les révisions ont également été décrites. Par la suite, la recherche est soutenue par le critère de crédibilité appuyé par de nombreux retours aux participants en cours d'entrevue, rendus possibles par une bonne maitrise du guide et une certaine expérience de la direction d'entrevues, ainsi que des confirmations d'interprétation par courriel auprès des participants au besoin. La transférabilité se concrétise autour de la description riche en trois mouvements des résultats obtenus, incluant les parcours individuels, ainsi qu'une section sur les contextes. Ces éléments permettent à l'utilisateur d'évaluer l'applicabilité possible dans d'autres contextes. La fidélité s'appuie quant à elle sur une attention à maintenir la cohérence entre les parties et dans l'ensemble du projet, que ce soit par la modélisation initiale au deuxième chapitre, le devis méthodologique au troisième, le tableau synthèse au quatrième et le retour sur le modèle en fin de cinquième chapitre. Le critère

méthodologique de confirmation, lui, se pose sur la justification systématique des choix et des stratégies adoptées. Finalement, le critère d'éthique a non seulement été assuré par la certification éthique, mais par un souci constant de *faire le bien* pour reprendre les propos de Gaudreau (2011) et qui se traduit par « mettre en application les moyens nécessaires pour protéger les personnes et leurs droits à l'information, à la liberté de pensée, d'action et d'expression, à la vie privée ou autre » (p.112) de respecter l'intégrité des personnes rencontrées. L'ensemble de ces dispositions permet donc d'avancer les pistes de contribution du travail réalisé dans le cadre de ce mémoire.

En s'arrimant à des recommandations telles que celles émises par Deschenaux et al. (2012) sur la nécessité d'approfondir les recherches pour expliciter et comprendre les raisons d'abandon et de persévérance dans la carrière enseignante, l'apport de ce projet permet en ce sens d'inclure une dimension fondamentale, même inconsciente, quant aux choix effectués et aux motivations que sous-tendent les valeurs des individus. De plus, alors que les orientations ministérielles (MELS, 2001) enjoignent les enseignants à se doter d'une manière commune d'aborder leur profession et les valeurs exprimées par cette culture partagée, il convient de rappeler qu'il serait d'abord souhaitable que les enseignants, nouveaux et anciens, prennent conscience de leurs propres valeurs (Desmeules, 2000; Lagarrique, 2001; Valentin, 1997), ce que la modélisation permet d'amorcer notamment sur le plan des propos tenus à l'égard de soi, de son parcours et de la profession. Ce que le référentiel des compétences professionnelles place également parmi les 12 compétences à développer chez les enseignants en la FP et qu'il associe au développement de l'identité

professionnelle. Plus encore, en ce qui concerne les retombées possibles, cette compréhension élargie de la transition des enseignants en formation professionnelle peut mener à « des modalités de professionnalisation réajustées et efficientes » (Perez-Roux, 2011, p.52) dans le cadre par exemple de la formation initiale, des stages, de la formation continue ou même dans les milieux de pratique. Riopel (2006) mentionnait à cet effet que « le développement de la confiance en soi et de la connaissance de soi sont des enjeux critiques dans l'expérience de formation » (p.71), ce qui incite à outiller les acteurs institutionnels, mais aussi des milieux professionnels sur les aspects humains fondamentaux de la transition professionnelle et identitaire vécue des enseignants de la formation professionnelle du Québec.

Les avenues de recherche

À l'issue de l'ensemble des démarches effectuées, une première piste a particulièrement retenu l'attention en soulevant un questionnement potentiellement fertile. Au cours de la phase d'analyse de contenu, un code a été ajouté : celui de la résilience. Cet item de mesure s'insère dans la valeur de l'autonomie, la dimension motivationnelle de l'ouverture au changement et tend vers une dynamique identitaire. Au fait des difficultés d'insertion professionnelle connues dans la FP, comme dans la carrière enseignante en générale, ne serait-il pas approprié de hisser la résilience au rang d'une nouvelle valeur de base? La résilience au sens de (Théoret & Leroux, 2014) dépasse la mise en place de facteurs de protection pour surmonter les difficultés. Elle se définit comme « la capacité à se relever rapidement et complètement d'une situation risquée pour en tirer des bénéfices » (p.13).

Ces bénéfices sont entendus comme des améliorations au niveau de la qualité de vie, du bienêtre ou des compétences de l'individu. Est-ce que la résilience peut devenir une valeur? Elle s'appuie à tout le moins sur des éléments du parcours présentés par les participants qui montraient de façon prononcée cette capacité à mobiliser leurs ressources personnelles et environnementales pour traverser les situations stressantes et bouleversantes et en tirer des avantages par la suite. La résilience comme valeur s'opposerait ainsi à celle de la tradition où la personne accepte sa part dans la vie sans pouvoir transformer les évènements en ressources positives. À l'instar de la mise en garde de Martineau (2006), le concept de résilience ne se résume pas à de simples caractéristiques personnelles ou traits de personnalité permettant à l'enseignant de surmonter les difficultés rencontrées dans le cadre de son travail. Comme les autres valeurs, elle doit pouvoir répondre aux mêmes critères de conviction, de désirabilité, de transcendance de l'action, de critère de décision et de hiérarchisation (Schwartz, 2006) et comme le conclut cette recherche, sa plus ou moins grande mobilisation par un enseignant devrait agir pour catalyser, puisqu'elle s'inscrirait dans la dynamique identitaire, son processus de transition. Une idée, qui de prime abord, rejoint celle de Théoret et Leroux (2014) qui définissent la résilience comme un processus dynamique de développement dans sa perspective évolutive. Quoique divers liens semblent pouvoir s'établir, les données recueillies dans cette recherche ne sont pas apparues suffisantes pour prendre une telle décision et pour cette raison la résilience est demeurée au stade de code, comme tout autre ajout.

D'autre part, à l'instar de Perez-Roux (2011) qui soulignait dans ces travaux la possibilité de transposer le processus de transition identitaire vers d'autres types de reconversions professionnelles pour reprendre l'expression de Negroni (2005), la modélisation issue de ce travail qui associe justement ce processus de transition aux valeurs des individus pourrait-elle être transposée également? Il serait intéressant d'investiguer en mettant à l'épreuve ce modèle dans des transitions professionnelles comme celles d'un métier vers un autre ou d'un statut d'étudiant vers un statut de professionnel. Ces nouveaux travaux de recherche pourraient entre autres servir d'études de validation pour ce modèle et permettre son enrichissement.

En dernier lieu, il apparait pour la chercheuse que l'objet de recherche demeure pertinent, fertile et utile. À cet effet, les systèmes de valeurs et leurs rôles, ainsi que les dynamiques identitaires des enseignants en formation professionnelle formeront les bases d'un projet de thèse imminent. Les recherches seront orientées vers les pratiques de gestion de classe des enseignants en formation professionnelle puisqu'elles semblent, dans les écrits consultés comme dans les entretiens réalisés, au cœur des préoccupations des enseignants de ce secteur. De plus, tout comme pour les rôles tenus par les valeurs, très peu de travaux ont porté sur le sujet. Ces futures recherches s'appuieront sur cette dimension humaine de la transition et fondamentale des valeurs dans les choix qui sont effectués. Il sera donc possible d'appréhender les perceptions qu'a l'enseignant de son rôle, mais aussi ses décisions, ses comportements et ses attitudes spécifiquement en gestion de classe.

Rapport-Gratuit.com

LISTE DE RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie, 10*(4), 603-627.

Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur, 36,* pp.29-48.

Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. Dans A. Balleux & T. Perez-Roux (Éds.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (Vol. 11, pp. 55-66): Recherche en Éducation.

Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en Éducation, 11*, 179.

Barry, A. (2001). Formation professionnelle au Québec et diversification des voies de formation. Repéré à http://www.ccpe.gouv.qc.ca/form_prof_voies_form.htm.

Beauvois, J.-L., Dubois, N. & Doise, W. (1999). *La construction sociale de la personne*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (1re éd.). Bruxelles: De Boeck.

Carton, G.-D. (2011). *Éloge du changement; Guide pour un changement personnel et professionnel* (3e éd.). Paris: Collection Village Mondial.

Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éds.), *L'insertion en milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-106). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Daunais, J. P. (1993). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2e éd.). Ste-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.

Desaulniers, M.-P. & Legault, G. A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Deschenaux, F., Monette, M. & Tardif, M. (2012). État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec. Rapport de recherche adressé au Québec: Table MELS-Universités

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire: le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 11*, 1-16.

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010a). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire. *Pensée plurielle, 24*(2), 131.

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010b). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie, XXXVIII,* 92-108.

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2011). L'expérience de métier: le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation*, 15-26.

Deschenaux, F., Roussel, C. & Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éds.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 107-124). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Desmeules, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec* (Éditions du CRP éd.). Montréal.

Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd.). Paris: A. Colin.

Fortin, F. & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec.

Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier: portrait d'un processus.* M.A., Université du Québec à Chicoutimi, Québec.

Gingras, C. & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(1), 203.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 32.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y. & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education, 26*(1), 1-17.

Guillot, A. & Lanoë, S. (2011). D'infirmière vers professeur des écoles: reconversion professionnelle et identité personnelle. Dans A. Balleux & T. Perez-Roux (Éds.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (pp. 83-93): Recherche en Éducation.

Helkama, K. (1999). Recherches récentes sur les valeurs. *La construction sociale de la personne* (pp. 61-73). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Jutras, F., Joly, J., Legault, G. A. & Desaulniers, M.-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 563.

Kahle, L. R. (1983). *Social values and social change : adaptation to life in America*. New York, NY: Praeger.

Kahle, L. R., Beatty, S. E. & Homer, P. (1986). Alternative Measurement Approaches to Consumer Values: The List of Values (LOV) and Values and Life Style (VALS). *Journal of Consumer Research, 13*(3), 405-409.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd. rev. et corr.. éd.). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

Kourilsky, F. (2008). *Du Désir au plaisir de Changer* (4e éd.). Paris.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1991. *La pratique de l'analyse de contenu: définitions, étapes, problèmes et l'objectivation*. Communication présentée L'analyse des données qualitatives, Québec.

Laflamme, C. (1993). Réflexion sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. Dans É. CRP (Éd.), *La formation et l'insertion professionnelle: enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 89-118). Sherbrooke.

Lagarrique, J. (2001). *L'école: Le retour des valeurs?* Bruxelles: De Boeck & Berlin.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Le défi éducatif.

Lerbet, G. (1984). *Approche systémique et production du savoir*. Paris: Éditions universitaires UNMFREO.

Lessard, C. & Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990* (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante éd.). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

Martineau, S. (2006). La résilience chez les enseignants. *Formation et Profession*, 55-58.

Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. & Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éds.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 1-10). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

MELS. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MELS. (2011). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégiale et universitaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/se2011-EditionS.pdf.

MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: Armand Colin.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire.* Doctorat, Université Laval, Québec.

Mukamurera, J., Bourque, J. & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 1-10.

Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives, 26(1)*, 110-138.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndorerabo, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation, E*(299), 13-35.

Nault, G. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de*

professionnalisation? de transformation? (pp. 139-160). Bruxelles, Be: De Boeck Université.

Nault, G. (2007). L'enseignant: son identité, son insertion et son développement professionnels: trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie Collégiale, 20*(2), 13-16.

Negroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire: d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers Internationaux de Sociologie, 119*, 311-331.

Negroni, C. (2011). Les parcours d'insertion à l'épreuve du travail sur soi Courses of Insertion on Trial : Working on Oneself. Resuming Studies and Professional Reconversion. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques,* (42-2), 143.

Ouellet, A. (1981). *Processus de recherche : une approche systémique*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches Qualitatives, 15,* 179-194.

Paillé, P. (2009). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Dans A. Mucchielli (Éd.), (pp. 206-212): Armand Collin.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: A. Colin.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4e éd.). Belgique: De Boeck.

Paquette, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles: s'analyser pour mieux décider* (Québec/Amérique éd.). Québec.

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant: transitions professionnelles et dynamiques identitaires. Dans A. Balleux & T. Perez-Roux (Éds.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (pp. 55-66): Recherche en Éducation.

Pires, A. P. (2007). *Échantillonnage et recherche qualitative essai théorique et méthodologique*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.

Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. & Gervais, C. (2008). La réussite de l'insertion professionnelle des enseignants: une responsabilité individuelle et collective *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 1-10). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation, 4*, 41-47.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2009). Paradigme compréhensif Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd., pp. 28-29). Paris: Armand Colin.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Savoie Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Actes du colloque Recherche qualitative : Les questions de l'heure,* 99-111.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie, 47*(4), 929-968.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(4), 663-688.

Tardif, M., Castellan, J. & Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant: les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(1).

Tardif, M. & Deschenaux, F. (2014a). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis, 3*(3), 78.

Tardif, M. & Deschenaux, F. (2014b). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène nouveau et unique. *Mcgill Journal Of Education, 49*(1), 131-154.

Théoret, M. & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? : des ressources pour la résilience éducationnelle* (1re édition. éd.). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Trottier, C., Laforce, L. & Cloutier, R. (1997, Avril-Juin). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. *Formation Emploi - Insertion,* 61-77.

Vaillancourt, R. (2003). *Le temps de l'incertitude; du changement personnel au changement organisationnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Valentin, C. (1997). *Enseignants: reconnaître ses valeurs pour agir* (ESF Éditeur éd.). Paris.

Valette-Florence, P. (1988). Analyse structurelle comparative des composantes des systèmes de valeurs selon Kahle et Rokeach. *Recherche et Applications en Marketing, 3*(1), 15-34.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Watzlawick, P. (1981). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris: Éditions du Seuil.

Welzel, C. & Inglehart, R. (2010). Agency, Values, and Well-Being: A Human Development Model. *Social Indicators Research, 97*(1), 43-63.

Winkin, Y. (1981). *La Nouvelle Communication*. Paris.

ANNEXE I

BLOC 0 : Informations sur le participant – D'abord, j'aimerais vous poser une série de questions pour mieux connaitre votre situation professionnelle passée et actuelle.

1. Sexe : Homme ☐ Femme ☐
2. Âge : 20-29 ans ☐ 30-39 ans ☐ 40-49 ans ☐ 50-59 ans ☐ 60 ans et plus☐
3. Quel métier occupiez-vous avant de bifurquer vers l'enseignement?_____
4. Nombre d'années dans ce métier :
   0 à 5 ans ☐ 6 à 10 ans ☐ 11 à 15 ans ☐ 16 à 20 ans ☐ 21 ans et plus☐
5. Diplôme obtenu en lien avec ce métier :_____
6. Travaillez-vous toujours dans ce métier?_____
7. Quel programme enseignez-vous maintenant?_____
8. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement :_____
9. Statut d'emploi :
   À contrat temps plein ☐ À contrat temps partiel ☐ Permanent ☐ Remplaçant ☐
10. Dans quel programme êtes-vous inscrit?_____
11. En quelle année avez-vous débuté les études universitaires?_____
12. Dans combien d'années prévoyez-vous compléter votre forrmation?_____

Pour la suite du guide d'entrevue, chaque question complémentaire est associée à un code [C-O], [D-A] ou [C-O, D-A]. « C » correspond à la continuité qui s'oppose à « O » l'ouverture au changement et « D » le dépassement de soi est en opposition à « A » l'affirmation de soi, concepts tirés du cadre théorique et présentés dans la figure 11 du modèle systémique proposé. Ils servent de guide aux questionnements et à la codification ultérieure des données.

- **Avant d'entrer dans le premier bloc de questions, j'aimerais savoir pour vous, qu'est-ce qu'une valeur?**_____

<table>
<tr><td colspan="3">BLOC 1 : Le parcours de formation – Cette partie concerne votre formation académique en lien avec votre métier et l'enseignement, mais aussi toutes autres formations pertinentes en milieu de travail.</td></tr>
<tr><th>Questions principales</th><th>Questions complémentaires</th><th>Questions de clarification</th></tr>
<tr><td>• Parlez-moi du parcours de formation qui vous a mené vers votre métier?</td><td>• Pourquoi vouliez-vous devenir [nom du métier]? [D-A]
• Quels objectifs vouliez-vous atteindre? [C-O]
• Que pensiez-vous de l'éducation en général à ce moment? [C-O, D-A]</td><td rowspan="3">• Pouvez-vous m'en dire un peu plus?
• Pouvez-vous m'expliquer davantage?
• Pouvez-vous me donner des exemples?</td></tr>
<tr><td>• Pour quelles raisons et dans quel état d'esprit avez-vous entrepris les études universitaires?</td><td>• Que représente le fait d'aller à l'université? [C-O]
• Qu'est-ce que cela vous apporte? Qu'est-ce qui vous semble le plus important? [D-A]
• Que pensez-vous des études aujourd'hui? [C-O, D-A]</td></tr>
<tr><td>• Que pensez-vous de votre statut d'étudiant? Et comment vous décririez-vous en tant qu'étudiant?</td><td>• Quelles sont vos principales valeurs en tant qu'étudiant? [C-O, D-A]
• Qu'est-ce que ça prend pour être étudiant aujourd'hui? [C-O]
• Que retirez-vous de cette expérience? [D-A]</td></tr>
</table>

BLOC 2 : Insertion et cheminement dans le métier – J'aimerais aborder votre carrière dans le métier de *[titre du poste]*.		
Questions principales	**Questions complémentaires**	**Questions de clarification**
• Parlez-moi de votre attitude lorsque vous êtes arrivé dans le métier *[titre du poste]*?	• Qu'est-ce qui vous interpelait dans ce travail? [D-A] • Que pensez-vous de ce métier aujourd'hui? [C-O]	• Pouvez-vous m'en dire un peu plus? • Pouvez-vous m'expliquer davantage? • Pouvez-vous me donner des exemples?
• Parlez-moi de votre carrière dans ce domaine?	• Comment décririez-vous votre attitude générale vers la fin? [C-O] • Lorsque vous rencontriez des difficultés, qu'est-ce qui vous permettait de passer à travers? [D-A]	
• Qu'est-ce que ça signifie être *[titre du poste]*?	• Partagez-moi votre point de vue sur les valeurs dans ce métier… [C-O, D-A] • Qu'est-ce qui est important pour un(e) *[titre du poste]*? [C-O, D-A] • Qu'est-ce qu'un(e) bon(ne) *[titre du poste]*? [C-O] • Quel genre de collègue êtes-vous? [D-A] • Qu'est-ce qui vous satisfaisait dans ce travail? Et qu'est-ce qui ne vous satisfait pas? [C-O, D-A]	

Rapport-Gratuit.com

BLOC 3 : Bifurcation vers l'enseignement et insertion– Parlons maintenant du moment où l'idée d'enseigner est arrivée dans votre vie.		
Questions principales	**Questions complémentaires**	**Questions de clarification**
• Décrivez-moi comment s'est produit votre changement vers l'enseignement?	• Pourquoi avez-vous décidé de bifurquer de votre carrière initiale? [C-O, D-A] • Quel était votre objectif en suivant cette voie? [D-A] • Que pensiez-vous de devenir enseignant? Quel était votre état d'esprit? [C-O]	• Pouvez-vous m'en dire un peu plus? • Pouvez-vous m'expliquer davantage? • Pouvez-vous me donner des exemples?
• Que pensez-vous de votre décision?	• Sentez-vous que vous avez changé pour devenir enseignant? Expliquez [C-O, D-A] • En quoi cela rejoint ou non vos valeurs de métier? [C-O, D-A]	
• Décrivez-moi votre insertion dans la profession?	• Qu'aimez-vous le plus (le moins) dans l'enseignement? Pourquoi? [C-O, D-A]	
• Diriez-vous que vous aviez une idée juste de la carrière enseignante avant votre changement?	• Comment décririez-vous votre représentation du rôle des enseignants avant et après votre changement? [C-O, D-A]	

BLOC 4 : Cheminement dans la profession enseignante – Cette dernière partie de questions porte sur votre entrée et votre cheminement dans la carrière enseignante.		
Questions principales	**Questions complémentaires**	**Questions de clarification**
• J'aimerais que vous me parliez des valeurs que vous percevez en enseignement?	• Qu'est-ce qui est important dans le monde de l'enseignement? [C-O, D-A] • Quels lien ou différence voyez-vous entre l'enseignement et le (la) *[métier]*? [C-O] • Pensez-vous que vos valeurs influencent votre façon d'enseigner? [D-A]	• Pouvez-vous m'en dire un peu plus? • Pouvez-vous m'expliquer davantage? • Pouvez-vous me donner des exemples?
• Que vous apporte votre expérience en *[métier initial]*?	• Quelles valeurs ou attitudes avez-vous conservées de votre première carrière? [C-O, D-A] • Quelle place occupent les compétences pédagogiques par rapport aux compétences techniques? Expliquez [C-O] • Comment prenez-vous vos décisions, sur quoi vous basez-vous, le cadre de votre travail d'enseignant? [D-A]	
• Aujourd'hui professionnellement, vous vous décririez comment?	• Quel genre d'enseignant êtes-vous? [C-O, D-A] • Devant une difficulté dans cette carrière, qu'est-ce qui vous permet d'aller de l'avant? [C-O, D-A] • Aviez-vous déjà fait une réflexion sur vos valeurs? En quoi cela est ou pourrait être utile? [C-O, D-A]	
• Comment imaginez-vous la suite de votre carrière?	• Où vous imaginez-vous dans 10 ans? [D-A] • Prévoyez-vous maintenir votre emploi dans le métier [si applicable]? Pourquoi? [C-O, D-A] • Pensez-vous suivre d'autres formations? [C-O]	

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE II

UQAC

Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ETHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi délivre une prolongation à l'approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Responsable(s) du projet de recherche :	*Madame Andréanne Gagné, Étudiante, Maîtrise en éducation, Département des sciences de l'éducation, UQAC*
Direction de recherche :	*Madame Sandra Coulombe, Professeure Département des sciences de l'éducation, UQAC*
Projet de recherche intitulé :	*Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle: leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant*

No référence : *602.454.01*

La présente est valide jusqu'au 31 août 2015.

Rapport de statut attendu pour le 31 juillet 2015.

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : *http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/*

Date d'émission initiale de l'approbation : *14 janvier 2015*
Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Nicole Bouchard,
Professeure et présidente

ANNEXE III

Tableau 16. Arbre de codage

Arbre de codes	Dynamique identitaire	**Dépassement de soi**	**Bienveillance**	Amitié vraie, Amour adulte, Entraide*, Harmonie dans les relations - Bien*, Honnête, Indulgent, Loyal, Responsable, Secourable, Sentiment d'appartenance – Bien, Un sens dans la vie – Bien, Une vie spirituelle - Bien
			Universalisme	Égalité, Harmonie dans les relations - Uni*, Harmonie intérieure – Uni, Justice sociale, Large d'esprit, Protégeant l'environnement, Sagesse, Un monde en paix, Une vie spirituelle- Uni, Unité avec la nature
		Ouverture au changement	**Autonomie**	Amour-propre-Aut, Choisissant ses propres buts, Créativité, Curieux, Droit à une vie privée-Aut, Indépendant, Intelligent-Aut, Liberté, Résilient*
			Stimulation	Intrépide, Une vie passionnante, Une vie variée
			Hédonisme	Aimant la vie - Ouv, Innovant* - Ouv, Plaisir - Ouv, Se faire plaisir - Ouv
	Ancrage identitaire	**Affirmation de soi**	**Pouvoir**	Autorité, Pouvoir social, Préservant mon image publique, Reconnaissance sociale, Richesse
			Réussite	Ambitieux, Amour-propre – Réu, Ayant de l'influence, Ayant du succès, Capable, Capable académiquement*, Capable professionnellement*, Intelligent –Réu, Reconnaissance sociale - Réu
			Hédonisme	Aimant la vie - Aff, Plaisir - Aff, Se faire plaisir - Aff
		Continuité	**Sécurité**	En bonne santé -Sécu, Modéré - Sécu, Ordre matériel*, Ordre social, Propre, Réciprocité des services rendus, Sécurité familiale, Sécurité nationale, Sentiments d'appartenance - Sécu
			Tradition	Acceptant ma part dans la vie, Humble, Modéré – Trad, Religieux, Respect de la culture*, Respect de la tradition, Vie spirituelle - Trad
			Conformité	Autodiscipliné, Honorant ses parents et les anciens, Loyal - Con, Obéissant, Politesse, Responsable - Con