

L'ENTRÉE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU QUÉBEC : L'APPORT DU PROCESSUS MIGRATOIRE À LA LECTURE D'UN MOUVEMENT DE PASSAGE

André BALLEUX, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada

Cet article doit être vu comme la première étape d'une étude à plus long terme sur cette démarche transitionnelle que vivent les enseignants de formation professionnelle au moment où ils intègrent le milieu de l'enseignement. Loin d'être banale, puisqu'il s'agit d'un choix d'une nouvelle carrière au cours d'une vie professionnelle déjà bien entamée, cette transition se fait dans des conditions qui, actuellement, favorisent peu ce mouvement de passage. Les recherches actuelles portant essentiellement sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants ne nous permettent pas de bien comprendre l'expérience vécue par les enseignants de formation professionnelle. Il importait donc d'ouvrir un nouveau chemin pour tenter de mieux cerner cette étape cruciale de leur entrée en enseignement professionnel. Parmi les mouvements de passage, le changement, l'insertion, la transition, le deuil et la migration sont revisités pour permettre l'émergence d'un cadre d'analyse approprié à cette réalité particulière.

« Émigrant de la culture populaire à la cité savante, je ne suis pas parvenu à un autre pays moins problématique que celui que j'avais quitté »

Fernand Dumont (1997, p. 127)

L'insertion professionnelle des enseignants est reconnue comme une étape importante et critique de leur carrière. Choc des réalités, malaises profonds, responsabilités élevées, stress considérable, difficultés d'objectiver une réalité sans cesse mouvante, témoignent ainsi de débuts en enseignement difficiles (Baillauquès, 1999 ; Boutin, 1999 ; Gervais, 1999 ; Gold, 1996). Par ailleurs, la recherche universitaire s'est peu intéressée à la formation professionnelle dans son ensemble et à ses enseignants en particulier (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, COFPE, 1998 ; Hardy et al., 1995). De plus, cette phase cruciale de leur transition professionnelle, qui a fait l'objet de nombreuses études dans différents ordres d'enseignement, est restée pour eux jusqu'à maintenant lettre morte. Cet article en quatre parties présente les premiers pas d'une démarche qui ouvre un chantier nouveau sur ce thème. La première partie fait état de quelques éléments problématiques de l'entrée en enseignement professionnel. Dans la deuxième partie, nous présentons la nécessité d'une étude en profondeur à ce sujet. La troisième partie expose à travers de multiples recherches le lent cheminement à la poursuite d'un cadre d'analyse adéquat et enfin, dans la quatrième partie, nous avançons la pertinence d'un cadre migratoire « à valeur ajoutée ».

1. QUELQUES ÉLÉMENTS DU CONTEXTE DE L'ENTRÉE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

La réforme des années 80, même si elle n'a pas abouti là où on l'attendait (Tardif et Balleux, 2004), a au moins réussi dans son effort de revalorisation de la formation professionnelle : modernisation des équipements, révision des programmes, diversification de l'offre de formation, collaboration accrue avec les milieux de travail, augmentation des effectifs scolaires sont autant de signes d'une avancée tangible (CSQ, 1999 ; Beudet, 2003 ; MEQ, 2003). Pourtant, dans le même temps, la situation des enseignantes et des enseignants ne s'est guère améliorée et plusieurs considèrent aujourd'hui qu'elle s'est même détériorée (CSQ, 1999).

L'entrée en enseignement : une étape de vie déterminante

Au Québec, l'engagement des futurs enseignants en formation professionnelle au secondaire s'effectue toujours dans la tradition des métiers sur la base de leurs compétences dans l'exercice du métier. Ainsi, c'est généralement au cours d'une vie professionnelle déjà bien entamée qu'ils impriment un virage radical à leur carrière en quittant leur métier pour l'enseignement. Détenteurs d'une qualification professionnelle, pouvant s'appuyer sur une solide expérience des situations et des lieux de travail, ils ont développé une expertise très recherchée par les centres de formation. Selon une recherche récente (Tardif, 2001), leur âge moyen est de 42,1 ans au moment de leur engagement alors que l'âge moyen du personnel enseignant permanent en formation professionnelle est le plus élevé du système scolaire québécois, soit 50 ans et plus (MEQ, 1999). Pour le centre de formation professionnelle, c'est sur la base d'une compétence attestée et d'une expérience en entreprise d'au moins 4500 heures qu'est retenue leur candidature.

Un statut précaire

Malheureusement, les conditions imposées par les centres de formation créent des situations d'engagement très difficiles. En effet, du point de vue de leur statut, les nouveaux enseignants ne sont pas au bout de leurs peines au moment où ils abordent pour la première fois le centre de formation professionnelle. Le contrat à taux horaire est le premier passage obligé. Il représente une sorte de visa d'entrée, renouvelable ou non, mais surtout qui ne garantit pas un séjour prolongé ni une reconnaissance de « citoyenneté scolaire ». Ce qui implique le plus souvent un retour constant au métier d'origine et à son exercice pendant un temps plus ou moins long tant que le centre de formation professionnelle n'ouvre pas vers une certaine stabilité du statut. Ce va-et-vient s'apparente d'ailleurs parfois à un réel travail saisonnier comme pour certains enseignants dans le secteur de la construction, de l'agriculture ou de la foresterie par exemple.

D'un point de vue de leur transition, c'est une situation d'attente et en tout cas d'indécision dans la mesure où le parcours transitionnel reste inachevé. Cet état de fait en porte-à-faux ne va pas sans une grande précarité. Selon une étude du MEQ (1996), cette situation n'a cessé d'aug-

menter de façon criante au cours de la dernière décennie, passant de 554 à 1990 enseignants à taux horaire et de 2737 à 3377 enseignants à temps partiel. En 1997, Caron relevait que 62 % des enseignants du secteur professionnel étaient à taux horaire et à temps partiel. Et cette tendance s'est maintenue puisqu'en 2001, plus des 2/3 des enseignants sont dans cette situation (MEQ, 2001). D'après notre étude auprès de plus de 700 étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement professionnel à l'Université de Sherbrooke, la très grande majorité d'entre eux (96,8 %) est dans cette situation au moment de son admission (Balleux et Loignon, 2004). Par ailleurs, en lien avec cette précarité des statuts, ils doivent vivre aussi avec d'autres inconvénients que sont les horaires imprévisibles et morcelés, des tâches lourdes et éclatées, des recrutements précipités, un manque d'encadrement pédagogique et de soutien (Caron, 1997 ; CSQ, 1999 ; COFPE, 1998). Il n'est pas étonnant, dans ces conditions que le recrutement soit difficile (COFPE, 1998). Ajoutons enfin que ces enseignants sont soumis plus que les autres aux variations des effectifs scolaires constamment en lien avec les fluctuations de la situation économique et les besoins sectoriels de main-d'œuvre (COFPE, 1998).

Des logiques de formation différente

Par ailleurs, au cours de leur cheminement de carrière antérieur, ces travailleurs ont souvent collaboré, de près ou de loin, à la formation de jeunes collègues, d'apprentis ou de stagiaires sur le lieu de travail (Marchessault, 2004 ; Balleux, 2002 ; MEQ, 1994). Ils en connaissent les contraintes et ils ont développé dans ce contexte, des compétences particulières qui sont elles aussi recherchées par les centres (Balleux, 2002). Devenus parfois formateurs dans leur horizon exclusif de travail, mais travailleurs avant tout et astreints eux aussi à leur production, ils ont ainsi géré cette double attraction entre travail et formation, devenant ainsi de véritables interfaces entre le travail à effectuer et les savoirs s'y rapportant, entre le produit et la réalisation de la tâche, entre la découverte du métier et l'acquisition de connaissances (Balleux, 2001). Poitou (1996) a raison de reconnaître là une classe complexe de compétences caractérisée par la gestion des connaissances. Mais parvenus tout à coup par choix au seuil du milieu scolaire, ils sont confrontés parfois avec beaucoup d'intensité à des compétences nouvelles, ancrées dans une autre logique. Bien que ces compétences soient toujours liées au métier enseigné, la logique du milieu scolaire et celle du milieu de travail se révèlent parfois si éloignées, si confrontantes pour les nouveaux enseignants qu'elles leur apparaissent en début de carrière comme difficilement conciliables.

En effet, l'approche est tout autre quand il s'agit des premiers pas dans l'appropriation d'un programme d'études. Si les compétences du métier restent centrales, elles se voient déclinées en autant de modules qui, même s'ils se veulent un reflet de la réalité, n'en sont pas moins une structuration qui n'a plus grand chose à voir avec l'organisation du travail. Même si l'approche par compétences est marquée par la globalité et l'intégration des multiples tâches à apprendre et des ressources à mobiliser, les programmes restent encore fractionnés suivant leur logique propre et on aboutit à une parcellisation qui prend beaucoup de distance avec la réalité de travail. Il y a donc des transpositions importantes à effectuer pour présenter son enseignement par segments, modules, leçons, rythmés par les horaires d'un centre et l'organisation des espaces,

avec des objectifs fragmentés et des activités d'apprentissage qui tentent d'intégrer ce fractionnement à un tout cohérent. Car comment faire coïncider exercice du métier en situation réelle et enseignement du métier en situation de classe et d'atelier ? Se voulant pourtant le plus possible en adéquation avec la situation concrète (mais non réelle), leur enseignement doit compenser cette perte de la réalité par une représentation et une réorganisation de cette même réalité. On ne parle plus alors de tâches à effectuer, d'échéancier de production, d'exigences du client, mais bien de projeter le métier dans un horizon coupé de sa réalité.

Ce changement de logique apparaît d'autant plus difficile à assumer que ces enseignants ne se définissent pas d'emblée en fonction de leur rôle d'enseignant, mais bien en fonction de leur métier ou de leur secteur d'activités. En effet, dans son rapport d'analyse de travail de la profession enseignante en formation professionnelle, le MEQ (1994) notait déjà pour les débutants de cet ordre d'enseignement, leur appartenance au métier, au secteur d'activités et aux nombreuses associations professionnelles auxquelles ils restent affiliés. On peut donc penser que cet entre-deux de l'identité où ils ne sont plus tout à fait travailleurs dans leur métier et pas encore non plus tout à fait enseignants dans un centre de formation ne favorise pas l'intégration de la culture du métier à celle de l'enseignement.

Un rapport à l'enseignement qui s'illustre comme un choc de cultures

Le titre de l'ouvrage de Perrenoud (1996) pour qui enseigner, c'est « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » illustre très bien aussi le rapport à l'enseignement qu'entretiennent les enseignants débutants en formation professionnelle. En s'inscrivant ainsi dans l'urgence et la survie, ces débutants en enseignement comme ceux du secteur général d'ailleurs, sont confrontés à un véritable sentiment d'incompétence pédagogique (COFPE, 2002) alors qu'ils se voyaient quelque temps plus tôt en pleine maîtrise de leur compétence technique et reconnus par leurs pairs. En découvrant brutalement que « l'enseignement est un métier difficile fait de tensions et de dilemmes » (Tardif et Lessard, 1999), ils éprouvent ce passage du métier à l'enseignement comme un véritable choc.

En effet, à un moment où l'on attend d'eux qu'il soient véritablement des passeurs culturels, héritiers, critiques et interprètes de leur propre culture (MEQ, 2001, p. 67) qui était jusque-là celle de leur horizon de travail, on leur demande d'intégrer aussi les éléments d'une nouvelle culture qui est celle de l'enseignement et du monde scolaire et pour laquelle ils n'ont manifesté jusque-là peu ou pas d'intérêt. 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.

Or, la culture se présente souvent comme un répertoire des évidences (Fronteau, 1999) et comme toute évidence, il est difficile d'en parler. Il y a donc là réellement un problème de langage, car le langage du métier se dégage et se démarque difficilement au travers de celui de l'éducation. Pour le nouvel enseignant, ce virage est violent, comme si le métier disparaissait derrière des mots inconnus (Schwartz, 1989). Le nouvel enseignant se voit ainsi obligé de traduire la réalité et spécialement sa réalité du métier dans un langage qui n'est pas encore le sien.

S'impose alors un effort de contorsion douloureux pour ceux qui n'ont pas (ou plus) la souplesse, la préparation ou les outils pour le faire. Enfin, si enseigner c'est aussi véhiculer ses propres modèles, il faut penser en formation professionnelle ajouter les modèles de métier issus du lieu de travail, fortement marqués par les situations de production et les modèles d'apprentissage empreints des paradigmes de compagnonnage (Balleux, 2002).

La formation à l'enseignement : une deuxième insertion

De plus, à ces changements de référence s'ajoute un autre événement majeur qui vient bouleverser leur propre image. En effet, c'est en moyenne deux ans et quatre mois après avoir commencé à enseigner (Balleux et Loignon, 2004) que ces enseignants vivent avec un deuxième statut qui est celui d'étudiant. Et l'impact est d'autant plus fort que pour beaucoup d'entre eux, les compétences du métier ont été acquises par la pratique davantage que par de longues études (COFPE, 1998). Pour eux, la marche est haute puisqu'il y a passage du niveau secondaire à l'université. Se voir un jour appartenir au réseau universitaire vient transgresser l'image avec laquelle ils vivaient en harmonie. Du point de vue de l'institution universitaire, ce statut est pourtant clair. Il l'est beaucoup moins pour eux puisqu'en même temps qu'ils continuent à exercer le métier (du moins en partie), ils s'intègrent comme ils le peuvent aussi au centre de formation et à l'institution scolaire. L'article 23 de la Loi sur l'instruction publique les oblige à obtenir une autorisation légale d'enseigner s'ils veulent signer un contrat à temps plein ou à temps partiel. En les obligeant à une formation universitaire en enseignement, la loi leur impose donc une appartenance provisoire à une deuxième institution d'enseignement bien différente de celle de leur centre de formation professionnelle. Mais ce qui est le plus étonnant dans cette nouvelle situation, c'est qu'en s'inscrivant dans une université, ils vont se former pour une activité professionnelle qu'ils exercent déjà pleinement (Balleux, 2003).

Une situation de travail qui est une situation de formation pratique

Ainsi, au moment de cette inscription universitaire parfois tardive, ils ont déjà une expérience en enseignement non négligeable et cette première « formation pratique » qui, dans l'urgence et la survie ressemble à de la formation sur le tas, avec peu de support en général et peu d'encadrement, les place d'emblée dans une formation à deux vitesses. Cette situation qui peut se confondre avec une mise au travail hâtive et mal préparée, repose essentiellement sur leurs épaules de débutants. Il s'agit donc d'une formation décalée dans le temps alors qu'ils n'ont pas vraiment d'outils ni d'encadrement pour l'intégrer correctement et effectuer harmonieusement ce passage du métier à l'enseignement.

On peut donc dire que ces débutants en enseignement sont des praticiens qu'on voudrait « réflexifs », mais que la situation d'insertion laisse peu réfléchir et à l'inverse des autres futurs enseignants, ils sont des praticiens devenus étudiants par la force des choses. Cette caractéristique si particulière introduit un autre paradoxe, puisqu'ils sont inscrits dans un programme de formation initiale à l'enseignement, alors que leur plein exercice de l'enseignement et leur inscription à temps partiel, les place en situation de formation continue en cours d'emploi.

2. LA NÉCESSITÉ D'UNE ÉTUDE EN PROFONDEUR

On comprend qu'avec cette appartenance au métier, à l'école et à l'université, l'intégration de ces réalités se fasse sans doute à un coût très élevé dont le signe est peut-être l'abandon important de la profession au cours de cette période. Dans une étude récente, Tardif (2001) met en effet en évidence un taux global d'abandon considérable de 36 %, mais qui grimpe dramatiquement à 43 % pour les enseignants embauchés à taux horaire alors qu'il est de presque 19 % pour les enseignants engagés à temps partiel. Mais au-delà de ces chiffres, c'est que 25 % avaient abandonné à la fin de la première année.

Devant une telle situation, un sentiment d'urgence se dégage des trop rares écrits qui ont touché d'un peu plus près la situation des enseignants de formation professionnelle (Tardif, 2001), non seulement au niveau des conditions de leur engagement et de leur accompagnement dans la profession enseignante (Corriveau, 1999 ; Brossard, 1999) mais aussi de leur formation (MEQ, 2001). Mais, outre les éléments structurels problématiques déjà évoqués, on a peu étudié le cheminement individuel de ces enseignants de formation professionnelle au Québec au cours de leurs débuts en enseignement. Une première analyse de la situation (Balleux et Loignon, 2004) en dresse un portrait au moment de leur inscription à un programme de formation à l'enseignement professionnel. Mais il faut aller plus loin si l'on veut mieux comprendre ce passage entre l'exercice du métier et l'enseignement et rendre cette transition moins chaotique d'un point de vue institutionnel et plus harmonieuse en termes de cheminement individuel. Par contre, compte tenu du caractère si particulier de leur insertion professionnelle dans les centres de formation, comment étudier cette réalité ? Et à partir de quels cadres ?

3. À LA POURSUITE D'UN CADRE D'ANALYSE

L'état et le questionnement de ces enseignants débutants, bien typiques des situations de transition, nous font orienter nos recherches vers les cadres qui, dans leur champ respectif, s'intéressent particulièrement aux mouvements de passage.

Les mouvements de passage : visite de quelques concepts-clés

Parmi eux, nous en avons retenu cinq qui ont au moins la parenté évidente de tenter de rendre compte de processus de rupture et de continuité qui à un moment ou à un autre peuvent jaloner l'aventure humaine. Il s'agit du changement, de l'insertion, de la transition, du deuil et de la migration. Morfaux (1980) définissait le processus comme une « série de phénomènes successifs formant un tout et aboutissant à un résultat déterminé » (p. 288), donc un ensemble dynamique qui contient une dimension temporelle très forte, marquée par des étapes ou des phases inter-reliées.

Le changement

Cette optique du processus pour mieux comprendre le comportement humain a été mise en évidence depuis longtemps pour l'étude du changement : réalités personnelle et sociale, équilibre et déséquilibre, échanges, désordre sont des parties nécessaires du processus de changement (Mahoney, 1983, 1991). Étudié dans l'univers thérapeutique, le parcours que constitue le changement en thérapie peut être envisagé sous quatre angles : la temporalité ; les modalités par lesquelles il s'effectue ; les étapes qu'on peut identifier et les effets qui en résultent (Marc, 1987). Dans cette perspective, cet auteur propose de dégager quelques caractéristiques du changement qui peuvent se décliner en polarités comme de la fixité au mouvement, de la fermeture à l'ouverture ou de la dépendance à l'autonomie par exemple. Cette position polarisante propose implicitement qu'il y ait à partir d'un point de départ négatif une évolution vers une issue positive et heureuse. Borgen (1997) est plus nuancé : reprenant les propos de Bridges (1980), de Schlossberg (1984) ou ceux de Ladd (1993), il voit le changement comme un processus de transition où « une intense période de réajustement des représentations professionnelles et de l'identité personnelle (...) peut se terminer par des conséquences positives ou négatives (Borgen, 1997, p. 108).

Insertion ou transition ?

Les travaux sur l'insertion et la transition professionnelles présentent des familiarités certaines : entrée dans la vie active, intégration socioprofessionnelle, adaptation à la situation de travail en sont des caractéristiques communes (Lemieux, 1993 ; Mukamurera et al., 2002). On pourrait dire avec cette dernière que deux visions s'affrontent : l'insertion est un phénomène plus englobant qui concerne le passage à la vie active et la transition n'en est qu'une étape. Alors que pour d'autres, la transition est une période de la vie active où s'opère une rupture dans les conditions de vie des acteurs (Mukamurera et al., 2002). D'une manière générale, l'insertion professionnelle est étudiée comme l'entrée sur le marché du travail, souvent de clientèles jeunes, à l'issue d'une formation ou non (Tanguy, 1986 ; Mukamurera, 1998), alors que la transition professionnelle s'intéresse plus particulièrement aux mobilités sociales et professionnelles, donc aux passages entre plusieurs situations professionnelles et davantage aux clientèles adultes (Rose, 1984 ; Tanguy, 1986 ; Trottier, 1995).

L'insertion professionnelle des enseignants

Néanmoins, l'insertion professionnelle des enseignants au Québec est une réalité étudiée depuis de nombreuses années (Nault, 1993 ; Trottier, 1995). Elle peut être envisagée malgré le fait qu'on parle bien ici d'insertion professionnelle, d'une première expérience de travail et d'une première intégration à un milieu de travail structuré, car elle apporte quelques éléments intéressants pour nourrir notre propos.

Qualifiée de période de survie par de nombreux chercheurs, cette étape conditionne leur « persistance » en emploi et leur développement professionnel (Gervais, 1999). En formulant ses recommandations, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant en est d'ailleurs parfaitement conscient. Quête d'une nouvelle identité professionnelle, manque de temps, sentiment d'incompétence pédagogique et niveau élevé des attentes des institutions marquent pour eux les débuts en enseignement, alors qu'ils sont engagés dans un processus de socialisation et qu'ils aspirent à s'orienter dans leur environnement de travail (COFPE, 2002).

La dimension temps est importante, mais elle reste difficile à définir, tout au plus quelques étapes peuvent être esquissées. Pour Gervais (1999), l'insertion devrait permettre de franchir trois frontières : une frontière fonctionnelle, une frontière inclusive marquée par l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe et une frontière hiérarchique marquée par la reconnaissance sociale. Pour Nault (1993), l'entrée en enseignement se passe en trois étapes temporelles : l'attente, qui se situe entre la fin de la formation et l'entrée dans la profession enseignante ; ensuite, la première rencontre, qui est marquée essentiellement par un choc des réalités et enfin, l'étape de la consolidation, où après avoir résolu les difficultés majeures de l'exercice de l'enseignement, se manifestent la maîtrise de la profession et l'émergence de l'identité professionnelle.

Dans la continuité temporelle, Mukamurera (1998) voit le processus d'insertion comme une trajectoire. Le concept de trajectoire utilisé d'abord pour étudier des profils de cheminements intégrés à des séquences d'emploi (un peu à la manière des cycles de vie) a évolué vers des dimensions plus individuelles pour se rapprocher des parcours et tenter de mieux les comprendre (Nicole-Drancourt, 1994). Mukamurera (1998) propose d'intégrer ces visées à la fois structurelles et individuelles pour comprendre le processus d'insertion des enseignants, même si elle reconnaît que « cette notion de trajectoire comme la notion d'insertion professionnelle elle-même demeure passablement floue dès qu'on essaie de l'appliquer concrètement aux différents itinéraires suivis par les individus » (p. 368). L'étude met en évidence cinq phénomènes majeurs : l'enchevêtrement des situations, le changement comme phénomène dominant, la discontinuité et la mouvance des limites des trajectoires et l'allongement et la perte de sens quand les situations d'insertion deviennent quasi permanentes. Mais tout en concluant aussi avec l'absence d'étapes, elle met l'accent sur trois aspects fondamentaux de cette insertion. Tout d'abord, elle réaffirme qu'elle n'est pas linéaire ; elle constate ensuite une amélioration progressive des conditions professionnelles au fil du temps. Elle note enfin qu'il s'agit d'une « histoire ouverte » où « l'action et la subjectivité des acteurs contribuent constamment à définir l'avenir au contact même des situations qui risquent de le défaire, ou du moins, de le rendre improbable ou imprévisible » (Mukamurera, 1999, p.12).

La transition

Pour Bridges (1995), la transition est un processus intérieur, individuel, subjectif, qui s'inscrit aussi dans le temps : deuil, traversée du désert et renouveau en constituent les trois phases importantes. Cette dimension temporelle est donc de nouveau à prendre en compte pour bien saisir dans son ensemble ce processus individuel de passage (Bridges, 1995). Roberge (2002)

reprend à son compte les écrits de Bridges et pose que la transition rencontre trois étapes majeures : l'achèvement, l'essentielle errance et le commencement. L'intérêt dans la position de Roberge (2002), c'est qu'elle identifie la première étape du processus comme une étape de fin dans laquelle se fait une rupture où se manifestent désengagement, désidentification, désenchantement et désorientation. La deuxième étape, nommée l'essentielle errance, est caractérisée par le territoire à explorer et désigne « autant le voyage, le chemin que l'idée d'errer ça et là... » (p.76). Et enfin la troisième étape est marquée par un commencement d'où « émerge une nouvelle forme progressivement et imperceptiblement » (p. 97). Remarquons que cette perspective met l'individu au cœur de son processus négligeant d'autant le contexte dans lequel s'effectue cette transition.

Alors que Schlossberg (1984, 1995) cherche à intégrer dans un modèle de transition des variables caractérisant transition, individu et environnement. Positionnée à partir de nombreux niveaux de compréhension, cette modélisation présente l'avantage de s'ouvrir sur quatre ressources d'adaptation : la situation, soi, le support et les stratégies. Cette question des stratégies activées par les individus est aussi importante puisqu'elle vient rejoindre notre questionnement initial sur les moyens mis en œuvre par ces nouveaux enseignants face aux difficultés rencontrées au cours de leur transition.

La transition organisationnelle

Pour Delobbe et Vandenberghe (2000), mais comme l'avaient mentionné avant eux de nombreux écrits dans le champ de la socialisation organisationnelle, toute entrée dans un nouvel environnement de travail peut être considérée comme l'archétype des transitions professionnelles. À la suite de ces travaux menés depuis plus de 25 ans, Delobbe et Vandenberghe (2000) proposent en synthèse un modèle intégrateur à partir de quatre approches : 1) les étapes de l'expérience d'entrée ; 2) les stratégies mises en œuvre par les individus ; 3) les facteurs contextuels et enfin 4) les différences individuelles qui régulent le processus d'ensemble.

De manière plus détaillée, ils proposent que les étapes de l'expérience d'entrée soient vues à partir de trois étapes chronologiques : la socialisation anticipatoire, l'accommodation progressive aux situations vécues et enfin l'adaptation au nouveau contexte. Pour les stratégies mises en œuvre, ils retiennent la recherche d'informations, la gestion du stress, l'auto-gestion comportementale et des combinaisons de stratégies proactives. Pour les facteurs contextuels, ils pointent les structures mises en place par les organisations, les pratiques de formation et les mesures d'accompagnement en vue de l'adaptation des débutants. Enfin, pour les différences individuelles, ils proposent l'analyse des trajectoires biographiques, des expériences professionnelles antérieures ainsi que du réalisme des attentes et des anticipations. Appuyée sur un imposant corpus de travaux, cette posture globale de recherche permet de questionner non seulement les dimensions individuelles à partir des trajectoires biographiques et des caractères spécifiques qui les conditionnent et de mettre en évidence les stratégies développées, mais encore d'identifier les facteurs contextuels qui pèsent lourdement sur ces dynamiques de transition.

Le deuil

Le deuil est un autre processus digne d'intérêt, car comme nous le verrons plus loin, il est présent comme étape dans plusieurs processus de passage, mais il est aussi lui-même considéré comme un processus à part entière. Adaptation aux différentes pertes qui surviennent dans la vie (Viorst, 1988), le processus de deuil est tributaire de la perte originelle et marque dès lors plus ou moins intensément tout événement où il y a perte, séparation, distanciation. En ce sens, le deuil est un peu le paradigme de toutes les pertes (Hétu, 1997). Mondialement reconnue pour ses travaux sur la mort, Kübler-Ross (1975) identifie cinq étapes dans le processus de mort que sont la dénégation, la colère, le marchandage, la dépression et l'acceptation. Longuement décrits dans son ouvrage célèbre, ces événements ont donné lieu par analogie à une relecture du processus de deuil. Livneh (1986) présente un modèle solide qui s'adresse aussi bien aux endeuillés qu'à toute personne qui subit une perte. C'est un processus en cinq étapes mais sans frontières marquées comprenant l'impact initial, la mobilisation des fonctionnements de défense, la réalisation initiale, la rébellion et l'intégration. Aspects psychologiques, cognitifs et affectifs, mécanismes de défense, sont des éléments forts de ce modèle. Sanders (1989) présente aussi un processus en cinq étapes : choc, conscience de la perte, préservation et retrait, cicatrisation et renouveau. Pour cette auteure, ces étapes sont marquées par des symptômes physiques et psychologiques caractéristiques.

Le processus migratoire

Dans l'étude de la transition du métier à l'enseignement, le processus migratoire est une hypothèse de départ très riche. Sans prétendre faire un tour d'horizon des nombreux travaux qui touchent à la migration, nous voulons mettre à plat quelques éléments pertinents à notre propos et particulièrement ceux qui s'attardent au processus individuel de migration.

Comme toute intégration professionnelle, l'immigration est une aventure individuelle et collective, qui se trouve au cœur de l'histoire sociale, économique et politique de nos civilisations occidentales (Dewitte, 1999) et nous pouvons ajouter, particulièrement de celle du Québec. On pourrait dire sans nuance que toute migration met en jeu un lieu d'origine duquel il est question d'émigrer et un lieu d'installation où il est question d'immigrer. Mais au-delà de cette réduction à double entrée, que savons-nous du phénomène migratoire ? Tout d'abord, quand il est vu sous l'angle collectif (les grands mouvements de population), c'est un phénomène démographique difficile à définir et à mesurer (Tapinos, 1991). Ensuite, quand on l'envisage sous l'angle individuel, on constate qu'« il existe peu d'informations dans la littérature au sujet du processus migratoire » (Vaillancourt, 2002, p.19). Sans compter le fait qu'on parle de migration, d'émigration ou d'immigration, on parle aussi de trajectoire, de parcours, d'expérience ou de processus migratoires. Et même s'il est question spécifiquement de processus migratoire, on découvre vite que la notion est utilisée au hasard des contextes d'intervention, des grandes enquêtes nationales ou internationales et quelques rares fois dans l'étude des démarches individuelles mais sans que soit vraiment précisé son sens. On y décèle parfois une succession d'étapes. Cette polysémie nous oblige donc à revisiter attentivement cette notion et à en proposer quelques lectures.

Pour les auteurs qui suivent, le processus migratoire est d'abord vu comme un déplacement. Ne parle-t-on pas dans les cas extrêmes de « personnes déplacées » ? Selon Bastenier et Dassetto (1993), il s'agit d'un déplacement dans de multiples espaces : géographiques, socio-culturels, économiques, politiques, psychologiques. Calvaruso (1972) parle aussi de l'expérience migratoire en termes de déplacement. Selon lui, les phénomènes de migration touchent « des individus ou des peuples entiers abandonnant leur société d'origine pour accéder à une société nouvelle et différente tant dans les coutumes que dans le type d'organisation sociale. » (p. 52) Ces déplacements peuvent être faits sur de plus ou moins grandes distances géographiques et sont motivés par diverses causes. Pour Parant (2001), la migration est aussi un déplacement, mais un déplacement dynamique qui se définit comme un parcours. Il s'inscrit en cela dans la lignée des derniers écrits sur la question qui constatent de plus en plus une dynamique complexe ne référant plus uniquement à la logique linéaire qui veut qu'il y ait un pays d'arrivée et un pays de départ (Parant, 2001 ; Green, 1999 ; Moroksavic et Rudolph, 1996). Déplacements irréguliers, rupture dans le temps, changement de statut, va-et-vient entre plusieurs pays, font de ce mouvement selon Green (1999) « un changement d'États qui est un changement d'état » (dans Parant, 2001, p. 70).

Il s'agit donc pour Parant (2001) d'une forme de migration que lui-même qualifie de migration transitaire. Se situant quelque part entre la migration dite permanente et celle dite temporaire, la migration transitaire correspond à un parcours migratoire fractionné qui présente trois types de comportement migratoire. Le premier appartient au migrant transitaire improvisé qui « n'a pas de projet d'avenir bien défini. Son parcours s'est fait de façon ponctuelle, désordonnée, suivant les opportunités de travail ou de contact familial qui pouvaient se présenter à lui. » (p. 77). Le deuxième comportement est celui du migrant transitaire planifié, qui est bien informé et qui réalise un projet de migration bien structuré. Finalement, le migrant de transit détourné utilise temporairement un pays comme une zone de passage et se fait dévier vers une autre destination sans l'avoir choisie. Cette notion de parcours transitaire fractionné (du moins dans ces deux premières propositions) correspond parfaitement au type de parcours effectué par les enseignants de formation professionnelle dans les conditions que nous avons évoquées plus haut. La migration par étapes telle que l'ont décrite Zabin et Hugues (1995) pourrait aussi illustrer cette réalité de franchir des paliers successifs avant d'atteindre son point d'arrivée.

Par ailleurs, Manço (1999) rappelle que la migration implique le plus souvent une rupture plus ou moins prononcées des cadres de référence. À ce titre et comme le soulignent plusieurs écrits en santé mentale (Stern, 2003), en psychologie interculturelle (Dumont et Legendre, 2000), en ethnopsychiatrie (Devereux, 1980 ; Laplantine, 1988), les effets du processus migratoire peuvent s'apparenter à une véritable épreuve psychologique. Habimana et Cazabon (2000) affirment que « les immigrants vivent des expériences de solitude à [...] différentes étapes de leur processus migratoire. Ces divers états de solitude sont généralement accompagnés de révolte, de découragement, de manifestations dépressives [...]. » (p. 22). Pour Stern (2003), au cours des trois étapes qui marquent le processus, à savoir, émigration, migration et immigration, il s'agit bien de moments forts où la motivation est éprouvée, où dans une période transitoire l'identité vacille et où se reconstruit une double identité, une double culture, mais avec un sentiment d'avoir retrouvé son unicité. En ce sens, Ondongh-Essalt (1998) précise que le processus psy-

chologique propre à la migration comporte deux significations, à la fois une perte des lieux connus et une reconstruction d'un espace personnel à l'intérieur d'un horizon déjà établi par d'autres et « cet espace est aussi nécessairement une affaire d'identité et de culture (Perreault, 1999, p. 4). Mais le processus migratoire n'est pas qu'une affaire d'espace ou qu'une affaire de temps. Pour Vatz Laaroussi *et al* (1996), il s'agit d'une dynamique complexe où se bousculent « ruptures et continuité, pertes et gains, transformations et adaptations » (p. 10). Ils le considèrent ainsi comme un espace et un temps où l'identité doit se reconstruire.

Dans cette optique de pertes et de gains, la migration croise inévitablement la route du deuil comme une étape marquante de son processus. Begag et Chaouite (1990) voient ce travail du deuil comme « un désinvestissement partiel d'un univers de fonctionnement mental et relationnel pour un réinvestissement dans un autre univers » (dans Lefavre, 1995, p. 9) sans oublier qu'il y a un travail de réinterprétation des éléments nouveaux et différents qui constituent le milieu d'accueil. Fugazzi (1992) parle d'un triple deuil ou de trois morts sociales. « La première, lorsque l'immigrant réalise que le pays d'accueil est le pays de « l'Autre » ; la deuxième, quand l'immigrant voit ses enfants devenir comme les autres et la troisième, dernière mort de l'immigrant, quand il s'aperçoit qu'il est devenu un étranger par rapport à son milieu d'origine » (Fugazzi, 1992 dans Lefavre, 1995, p. 9)

Finalement, quelques auteurs présentent le processus migratoire en termes de phases ou d'étapes, malheureusement parfois trop rarement documentées. Ces tentatives présentent néanmoins l'avantage d'ouvrir la porte à l'étude du processus migratoire dans ses dimensions individuelles et dans son rapport à l'Autre. Sans se commettre, Drachman (1992) présente trois étapes : pré-migration et départ, transition et établissement. La séparation avec la famille et les amis, la décision de quitter et la perte des repères et des schèmes de référence sont des éléments du processus qui influencent fortement cette première étape. Dans la transition, elle note l'attente d'un pays d'accueil ou de relocalisation et la même perte des repères et des schèmes de référence. Enfin, dans l'établissement, elle met en évidence le choc culturel, la différence entre les attentes et la réalité et le stress accumulé comme des éléments qui alourdissent le processus.

Plus récente, mais de loin la plus contextualisée et surtout aux ramifications les plus vastes, la vision de Fronteau (2000) aborde trois niveaux : des contextes, des étapes et des phases d'un processus. Cette « traversée du miroir » (p.1) s'inscrit dans trois contextes, prémigratoire, migratoire et postmigratoire, eux-mêmes lieux de réalisation de sept étapes : avant le départ, le départ, l'entre-deux, l'arrivée, le repli, la confrontation et l'ouverture. Enfin, ces sept étapes, plus détaillées, donnent lieu à de nombreux éléments descripteurs des processus en cours. Ainsi, c'est dans la période avant le départ que se vivent respectivement la décision de migrer, la préparation du départ, un détachement « concret, psychologique et symbolique » (p. 8) l'anticipation et le renoncement. S'en suit le moment du départ où l'individu « cherche à s'imprégner des lieux qu'il va quitter » (p. 9) et où s'amorce le processus du deuil. L'entre-deux fait référence au trajet migratoire marqué par la rupture et le passage de la porte du temps. C'est dans la période de l'arrivée que l'individu cherche à s'acclimater en se composant une vision impressionniste de la réalité, ses schèmes de référence devenant progressivement inappropriés. Au cours de la cinquième étape, le repli s'inscrit dans une série de désillusions, de déconstruction identitaire,

mais aussi c'est l'occasion d'apprentissage et de création d'une nouvelle mémoire, originale et indigène. L'étape de la confrontation est le siège de lourds débats intérieurs et de réactions fortes, signes de turbulences et de tiraillements identitaires. Dans la dernière étape qui en est une d'ouverture, l'individu prend vraiment pied sur l'autre rive en se réappropriant son univers et en se composant petit à petit une identité composite.

Enfin, très récemment, se concentrant sur le flux d'informations dont disposent les migrants aux stades critiques du processus, Benson-Rea et Rawlinson (2003) ont mené cinq études sur différents stades de la migration. Ils proposent cinq étapes : la pré-migration, la recherche d'informations et la décision de migrer, la migration et l'arrivée, après l'arrivée et l'établissement et enfin, les conséquences de l'établissement, mais sans vraiment expliciter les mouvements du processus en jeu au cours de ces étapes.

En résumé, comme nous l'avons vu, le temps est un élément fort du processus. À défaut de donner des indications claires pour le décrire en profondeur, il permet de proposer une structure minimale d'analyse, commode et unificatrice. Nous présentons dans le tableau 1 des auteurs qui ont nommé des étapes à partir de ce point de vue temporel. Mais d'autres auteurs (parfois aussi les mêmes) ont adopté d'autres logiques, proposé des étapes à partir d'un autre point de vue que temporel et parfois décrit sommairement des éléments du processus. Nous les avons regroupés dans le tableau 2. Enfin, dans le tableau 3, il est question des auteurs qui ont cherché à rendre leurs étapes temporelles plus descriptives en apportant des composantes du processus plus documentées et plus structurées.

Tableau 1
Présentation d'étapes à partir d'un point de vue temporel

Les auteurs	Avant		Pendant		Après
L'insertion professionnelle des enseignants					
Nault (1993)	L'attente		La première rencontre		La consolidation
La transition					
Bridges (1995)	Deuil		Traversée du désert		Renouveau
Roberge (2002)	Achèvement		Essentielle errance		Commencement
La transition organisationnelle					
Delobbe et Vandenberghe (2000)	Socialisation anticipatoire		Accommodation progressive		Adaptation au nouveau contexte
Le processus migratoire					
Fronteau (2003)	Contexte pré-migratoire		Contexte migratoire		Contexte postmigratoire
Drachman (1992)	Prémigration	Départ	Transition		Établissement
Stern (2003)	Émigration		Migration		Immigration
Benson-Rea et Rawlinson (2003)	Prémigration	Recherche d'information et décision d'émigrer	Migration et arrivée	Après l'arrivée et l'établissement	Conséquences de l'établissement

Tableau 2
Présentation d'étapes à partir d'autres
points de vue que temporels

Les auteurs	Des étapes ou des éléments de processus
L'insertion professionnelle des enseignants	
Mukamura (1999)	Une trajectoire non linéaire, une amélioration progressive des conditions et une « histoire ouverte »
Gervais (1999)	Franchissement de 3 frontières : fonctionnelle ; acquisition de la culture et appartenance au groupe ; hiérarchique
COFPE (2002)	Quête d'une nouvelle identité, sentiment d'incompétence pédagogique, processus de socialisation
La transition	
Schlossberg (1995)	S'appuie sur 4 ressources : la situation, le soi, le support et les stratégies
La transition organisationnelle	
Delobbe et Vandenberghe (2000)	Recherche d'informations, gestion du stress, auto-gestion comportementale et combinaisons de stratégies proactives
La mort et le deuil	
Kübler-Ross (1975)	Dénégation, colère, marchandage, dépression et acceptation
Livneh (1986)	Impact initial, mobilisation des fonctionnements de défense, réalisation initiale, rébellion et intégration
Sanders (1989)	Choc, conscience de la perte, préservation et retrait, cicatrisation et renouveau
Le processus migratoire	
Begag et Chaouite (1990)	Un deuil de son univers d'origine et une réinterprétation des éléments du milieu d'accueil
Fugazzi (1991)	Un triple deuil ou 3 morts sociales quand le migrant réalise que le pays d'accueil est le pays de l'Autre, quand ses enfants deviennent comme les autres, quand il est devenu étranger par rapport à son origine
Vatz Laaroussi (1996)	Un temps ET un espace où l'identité doit se reconstruire
Ondongh-Essalt (1998)	Perte des lieux connus et reconstruction d'un espace personnel dans un horizon déjà construit par d'autres
Habimana et Cazabon (2000)	Une épreuve psychologique où divers états de solitude sont accompagnés de révolte, de découragement, de manifestations dépressives

Tableau 3
Présentation d'étapes temporelles documentées
par des éléments de processus

Les auteurs	Avant			Pendant		Après	
L'insertion professionnelle des enseignants							
Nault (1993)	L'attente			La première rencontre		La consolidation	
	Entre la fin des études et les débuts en enseignement			Choc des réalités		Maîtrise de la profession, émergence de l'identité professionnelle	
La transition organisationnelle							
Delobbe et Vandenberghé (2000)	Socialisation anticipatoire			Accommodation progressive		Adaptation au nouveau contexte	
	Recherche d'informations ; gestion du stress ; autogestion comportementale ; combinaisons de stratégies proactives						
Le processus migratoire							
Drachman (1992)	Prémigration :		Départ	Transition		Établissement	
	Séparation avec la famille et les amis, Décision de quitter. Perte des repères et des schèmes de référence			Attente d'un pays d'accueil ou de relocalisation. Perte des repères et des schèmes de référence		Choc culturel. Différence entre les attentes et la réalité. Stress accumulé	
Stern (2003)	Émigration			Migration		Immigration	
	La motivation est éprouvée			Période transitoire où l'identité vacille		Une double identité se reconstruit	
Fronteau (2003)	Contexte prémigratoire			Contexte migratoire		Contexte post-migratoire	
	Avant le départ	Départ	Entre-deux	Arrivée	Repli	Confrontation	Ouverture
	Décision de migrer, Préparation du départ, Détachement, Anticipation et renoncement	Images prénantes, Adieux et mission, Amorce du processus de deuil	Trajet migratoire, Rupture, Passage de la porte du temps	Acclimatement, Dépaysement, Décor impressionniste intériorisé, Perte ou inadéquation des schèmes de référence, Traversée du miroir	Arrivée psychologique, Écueil de la parole, Quant à soi, Déconstruction identitaire, Apprentissage, Création d'une mémoire indigène, Effet miroir du dépaysement	Extériorisation de la colère, Chocs culturels, Tiraillement identitaire	Accomplissement du processus d'adaptation Réappropriation, Expérience acquise, Identités composites

4. LA PERTINENCE D'UN CADRE MIGRATOIRE « À VALEUR AJOUTÉE »

À travers ce tour d'horizon des auteurs qui ont abordé quelques mouvements de passage, nombreuses sont les notions à épingleur même si elles semblent au premier abord parcellaires et fortement dispersées. Elles retiennent cependant toute notre attention puisqu'elles s'inscrivent souvent dans une dimension temporelle sans laquelle il est impossible de rendre compte avec justesse d'un processus de passage. Même quand elles font référence à d'autres points de vue que temporels, elles peuvent jeter un regard nouveau ou plus spécifique sur telle ou telle étape.

La pertinence du cadre migratoire comme cadre de base

Par contre, les éléments tirés du processus migratoire nous semblent un ancrage solide et les arguments en faveur d'un tel cadre d'analyse sont de plusieurs ordres. D'un point de vue conceptuel, on peut dire qu'il est le seul à proposer une inscription à la fois dans le temps et dans l'espace, donc dans le parcours d'une vie et entre deux ou plusieurs lieux donnés. Avec ses apports ainsi diversifiés, il s'approche davantage de notre objet d'étude où il est bien question d'intégrer un nouveau monde pendant le cheminement de vie professionnelle d'un individu. Ensuite, d'un point de vue contextuel, les écrits les plus récents à l'étude des phénomènes migratoires font état d'une forme de migration transitaire et fractionnée qui pourrait rendre bien compte globalement du parcours de transition que vivent les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel au moment de leurs premiers mois voire de leurs premières années en formation professionnelle. Ce type de migration n'exclut pas des allers et retours entre métier et enseignement qui aboutissent parfois à un retour au métier d'origine ou à une autre profession.

De plus, le passage du métier à l'enseignement apparaît, toute proportion gardée, comme une migration économique, une « migration au titre du travail », la première, la plus visible dans la typologie des migrations de Garson et Thoreau (1999), reconnue aussi d'ailleurs par Taïeb (1998) comme un des premiers motifs à l'immigration. Enfin, notre expérience en formation de ces enseignants peut témoigner que pour bon nombre d'entre eux, faire le choix de pousser la porte du centre de formation professionnelle pour enseigner le métier représente la réalisation, l'atteinte d'une sorte de « pays rêvé ».

La valeur ajoutée des autres mouvements de passage

D'autre part, plusieurs autres éléments plaident pour un cadre migratoire « à valeur ajoutée ». Tout d'abord, parce que trop peu de recherches approfondies sur le processus individuel de migration nous donnent vraiment un cadre satisfaisant à notre objet d'étude. Ensuite, souvent appuyés davantage sur une pratique professionnelle d'intervention auprès de migrants que sur de solides recherches terrain, les aspects du processus migratoire pourraient avantageusement être mélangés par des apports intéressants issus des autres cadres d'analyse que nous avons évoqués. À l'image des boîtes gigognes, plusieurs éléments viennent s'insérer dans les grandes catégories du processus migratoire pour mieux les illustrer. Ainsi, les éléments du deuil (Kübler-

Ross, 1975), l'importance de l'étape de l'entre-deux (Bridges, 1995), l'essentielle errance chère à Roberge (2002), la prégnance des éléments culturels et identitaires chez Stern (2003), les stratégies d'adaptation (Delobbe et Vandenberghe, 2000).

Arrivés au terme de ce dialogue avec les auteurs, il nous faut présenter maintenant les éléments constitutifs et constructifs d'un nouveau cadre. Au cours de cette ultime étape, nous tentons autant une fusion des éléments significatifs et structurant le temps et l'espace, qu'une nouvelle intégration au cadre émergeant. Le temps, c'est dans l'ordre des choses, est une division commode (Avant, Pendant et Après) non seulement parce qu'il met en évidence clairement les larges étapes qui font l'unanimité chez les auteurs visités mais encore parce qu'il incarne en quelque sorte l'ossature du processus. En effet, il n'y a pas de processus sans déroulement du temps. Mais par ses travaux sur la migration, Vatz Laaroussi (1996) constate avec beaucoup de pertinence l'existence d'un autre alignement avec le temps et c'est l'espace, car il y a aussi (on pourrait dire surtout) passage d'un lieu à un autre, d'un monde à un autre. Cette posture est particulièrement intéressante puisqu'elle permet de rendre compte en profondeur de la réalité de la transition en enseignement professionnel : un mouvement qui part d'un premier espace marqué par l'exercice du métier pour arriver à un deuxième horizon marqué par l'exercice de l'enseignement. D'un point de vue individuel, on le sent, ces étapes, ces éléments de processus, qu'ils soient ou non décrits en profondeur, témoignent dans tous les cas d'un bouleversement de l'univers individuel. Voyons maintenant comment cette structure temporelle articule ainsi le changement d'espace dans la dynamique d'un processus.

Plus qu'une première période qui en précède simplement une deuxième, 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 sont au rendez-vous autant les actions posées pour boucler une boucle que celles qui précèdent ou augurent d'un départ. Un processus de deuil est déjà à l'œuvre puisque s'amorce une prise de distance par rapport au passé, un certain détachement et 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 (parfois à leur insu), qu'un ménage se fait ou que s'installe parfois une course en avant. Il faut noter aussi la décision d'amorcer le mouvement de passage et de faire des choix sur les moyens d'orienter son avenir avec la recherche des informations qui vont donner de la cohérence au projet. C'est enfin la préparation effective du départ avec son lot d'espoirs et de démarches administratives.

Le « Pendant » est largement considéré comme un entre-deux, 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. Il donne en fait l'impression de ne plus s'appartenir et de vivre une intense période de déchirement entre deux (ou plusieurs) appartenances sans qu'un choix s'opère entre elles. Bridges (1995) avait appelé cette étape « traversée du désert » alors que pour Roberge (2002), l'individu donne plutôt l'impression de ne plus trop savoir où il va, alors que c'est au nom même de cette « errance » qu'il met en route le mouvement d'intégration qui va suivre. 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 : les illusions s'estompent en même temps que les schèmes de référence sont en train de changer.

L' « Après » est vu comme une période de résolution, une rare période où se retrouve une certaine sécurité après d'intenses bouleversements, un temps de lâcher-prise et d'acceptation pour la personne qui émerge de cette épreuve, mais aussi une reconnaissance des éléments de contextes nouveaux dans lesquels elle s'installe. C'est l'aboutissement et l'adaptation dans un ailleurs dont la réalité est désormais reconnue, admise et maîtrisée. 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. C'est un temps marqué par une plus grande maîtrise et une meilleure compréhension des situations vécues.

Ceci posé très succinctement, voyons en synthèse dans le tableau 4, le cadre d'analyse qui résulte de ces multiples lectures et qui pourrait servir de référence pour l'étude du passage du métier à l'enseignement.

Tableau 4
Proposition d'un cadre d'analyse pour l'étude du passage du métier à l'enseignement en formation professionnelle

AVANT	PENDANT	APRÈS
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	Dépassement 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

On peut le constater, temps et espace sont ici témoins de cette réalité de transition : ils modulent en complémentarité un mouvement qui n'est pas linéaire. Voilà pourquoi il faut considérer ce processus comme dynamique, c'est-à-dire n'excluant pas des périodes d'arrêt momentané, de retour à la case départ ou des arrêts prolongés à certaines étapes. Quand on connaît les conditions d'embauche sans cesse fluctuantes en formation professionnelle, on ne doit pas s'étonner du caractère fragmenté des parcours et de l'influence des contextes très particuliers de métiers ou de secteurs d'activités professionnelles.

Et c'est bien ce que nous avons constaté dans une recherche récente auprès d'étudiants inscrits à un programme de formation à l'enseignement professionnel (Balleux et Loignon, 2004). Ces personnes font état en même temps de trois statuts : travailleurs par leur activité professionnelle dans le métier, enseignants par leur expérience en enseignement dans un centre de formation professionnelle et étudiants par leur inscription à un programme de formation à l'enseignement. Cette cohabitation de statuts, de rôles, de logiques et de pensées différents pendant plusieurs années rendent cet entre-deux particulièrement problématique et les résultats de cette étude montrent bien l'importance de ce mélange des « états » dont parlait Green (1999) dans la dynamique de transition.

CONCLUSION

Cet article a permis de dégager un cadre d'analyse que nous estimons très prometteur pour l'étude de la transition professionnelle des enseignants de formation professionnelle au Québec. En effet, à cause de leurs conditions d'embauche dans les centres de formation, de leur forte appartenance à leur métier d'origine et de leur rapport avec une nouvelle profession qu'ils découvrent par la pratique avant la formation universitaire, nous avons cherché une nouvelle voie qui prendrait en compte deux dimensions importantes. Tout d'abord, le temps, véhicule de tout processus de transition, mais aussi l'espace qui illustre parfaitement ce changement de lieu entre le métier et l'enseignement. À la lecture des mouvements de passage, il nous a semblé pertinent de retenir un cadre d'analyse qui intègre à la fois les éléments descripteurs du processus migratoire individuel, mais encore qui se métisse au contact des éléments pertinents issus des processus de changement, d'insertion, de transition et de deuil. En privilégiant la dimension temporelle rythmée en trois temps forts, l'Avant, le Pendant et l'Après, arbitraires mais commodes pour l'étude de tout processus, nous avons suggéré en synthèse que l'aboutissement d'une histoire de vie, l'entre-deux et la résolution sont trois moments où se jouent des dynamiques puissantes de perte, de choc identitaire et de reconstruction en nouveau contexte. Malgré le déchirement qui les affecte au cours de leur transition et pourtant grâce à cette appartenance aux deux mondes, ces enseignants sont les mieux placés pour jouer ce rôle de passeurs culturels entre l'enseignement du métier et son exercice réel en milieu de travail.

Professeur à l'Université de Sherbrooke, au département de pédagogie de la Faculté d'éducation, **André Balleux** est attaché spécifiquement à la formation à l'enseignement professionnel. Ses recherches et publications portent sur les problématiques du lieu de travail comme lieu de formation, sur les dynamiques d'apprentissage et les dynamiques d'enseignement et de formation, sur la transition professionnelle des enseignants de formation professionnelle et enfin, sur les concours de métier, les Olympiades, comme événements significatifs de formation. Il est aussi responsable du diplôme de deuxième cycle d'intervention en formation professionnelle.

Courriel : Andre.Balleux@USherbrooke.ca

Département de pédagogie
Université de Sherbrooke
Sherbrooke (Québec) CANADA J1K 2R1
Tél.: (819) 821-8000 poste 2439
Fax.: (819) 821-6944

This article should be considered as the first stage in a long term study on the transitional nature of the experience of teachers of vocational education from the time they enter the teaching milieu. Far from being a minor consideration because it involves choosing a new career after having established oneself professionally, this transition currently takes place under unfavourable conditions. The current research focusing essentially on the preparation of young teachers does not permit us to clearly understand the situations experienced by teachers in the vocational sector. It is therefore important to create a new field of study with a focus on this sector in order to better understand the particular challenges faced by these teachers at the crucial stage of beginning their teaching career. The various stages of movement, such as change, entry, transition, mourning and migration will be examined in order to establish a framework for analysis that is appropriate for this specific situation.

RÉFÉRENCES

- BALLEUX, A. et LOIGNON, K. (2004). *Quitter le métier pour l'enseignement* – Rapport de recherche sur l'identité des enseignants débutants en formation professionnelle au Québec. Document non publié, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- BALLEUX, A., (2003). La formation professionnelle : une formation pratique marquée par le passage du métier à celui de l'enseignement, In A. Balleux et M. Tardif (2003). *La formation à l'enseignement professionnel : identité, enjeux et perspectives*, 20ème Congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke, 29 mai 2003, (Actes du colloque, p. 18-28).
- BALLEUX, A. (2002). Dynamiques de formation sur le lieu de travail : paroles de formateurs, *PISTES*, 4 (1). Perspectives Interdisciplinaires Sur le Travail Et la Santé, Revue électronique, IRRST, Montréal.
- BALLEUX, A. (2001). *Les compétences de formateur des compagnons en formation professionnelle par apprentissage*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

- BAILLAUQUÈS, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 21-42). Paris : De Boeck et Larcier.
- BASTENIER, A et DASSETO, F. (1993). *Immigration et espace public*. Éditions Ciemi-L'Harmattan.
- BAUBION-BROYE, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Éres, Paris.
- BEAUDET, A. (2003). *La réforme de l'enseignement professionnel – Bilan et perspectives*. Association des cadres scolaires du Québec.
- BEGAG, A. et CHAOUITE, A. (1990). *Écarts d'identité*. Éditions du Seuil.
- BENSON-REA, M. et RAWLINSON, S. (2003). Highly Skilled and Business Migrants: Information Processes and Settlement Outcomes. *International Migration*, 41(2), 59-79.
- BORGEN, W.A. (1997). People caught in changing career opportunities : a counseling process. *Journal of Employment Counseling*, 34, 133-143.
- BOUTIN, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (p. 43-56). Paris : De Boeck et Larcier.
- BRIDGES, W. (1995). *La conquête du travail. Au-delà des transitions*. Paris : Éditions Village mondial.
- BROSSARD, L. (1999). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique*, 111, 18-23.
- CALVARUSO, C. (1972). Signification actuelle de l'expérience migratoire. *Économie et humanisme*, (207), 52-57.
- CARON, L. et ST-AUBIN, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Centrale de l'enseignement du Québec.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la ministre*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

- CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS DU QUÉBEC (1999). *Une formation améliorée pour un enseignement professionnel de qualité*. Document accessible sur Internet au <http://www.csq.qc.net/fiche5/fiche205.html>
- CORRIVEAU, G. (1999). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique*, 111, 34-36.
- DELOBBE, N. et VANDENBERGHE, C. (2000). Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle. *Revue québécoise de psychologie*, 21(3), 11-132.
- DEVEREUX, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- DEWITTE, P. (1999). *Immigration et intégration – L'état des savoirs*. Paris : Éditions la découverte.
- DRACHMAN, D. (1992). A Stage-of-Migration Framework for Service to Immigrant Populations. *Social Work*, 37(1), 68-72.
- DUMONT, F. (1997). *Récit d'une immigration – mémoires*. Les Éditions du Boréal.
- DUMONT, M.-C. et LEGENDRE, G. (2000). Repenser l'intervention en tenant compte des origines. *Psychologie Québec*, 17(5), 16-18.
- FRONTEAU, J. (2000). Le processus migratoire : la traversée du miroir. In G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 1-40). Montréal : Gaëtan Morin.
- FUGAZZI, B. (1992). Les éclopés de l'intégration culturelle. Cégep de St-Laurent, *Impressions* n° 14, 15-18.
- GARSON, J.P. et THOREAU, C. (1999). *Immigration et intégration, l'état des savoirs*. Paris, Éditions La découverte.
- GERVAIS, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, (111), 12-17.
- GOLD, Y. (1996). Beginning teacher support : attrition mentoring and induction. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (Eds), *Hanbook of research on teacher education* (p. 248-594). New York, Macmillan.
- GREEN, L.N. (1999). Transfrontières : pour une analyse des lieux de passage, *Socio-Anthropologie*, 6, Paris.
- HABIMANA, E. et CAZABON, C. (2000). L'immigrant est seul aussi dans la communauté des siens. *Psychologie Québec*, 17(1), 22-25.
- HARDY, M., DESROSIERS-SABBATH, R. et DEFRÈNES, É. (1995). Modalités de socialisation et représentations didactiques de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI (4), 809-830.

- HÉTU, J.-C., LAVOIE, M. et BAILLAUQUÈS, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Paris : De Boeck et Larcier.
- HÉTU, J.-L. (1994). *Psychologie de la mort et du deuil*. Montréal, Méridien.
- KÜBLER-ROSS, E. (1975). *Les derniers instants de la vie*. Genève : Labor et Fides.
- LAPLANTINE, F. (1988). *L'Ethnopsychiatrie*. Collection Que sais-je ?, Paris, Presses universitaires de France.
- LEFAIVRE, L. (1995). L'éducation interculturelle au Québec : Une question d'adaptation pour tous. *Éducation et francophonie*, XXIII (1), 7-11.
- LEMIEUX, N. (1993). *Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employés de bureau*. Thèse de Doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- LIVNEH, H. (1986). A unified approach to existing models of adaptation to disability : Part I, a model adaptation. *Journal of applied rehabilitation counseling*, 16(1), 5-16.
- MAHONEY, M. J. (1983). Processus de changement comportemental, *Revue de modification du comportement*, 13(2), 67-69.
- MANÇO, A. (1999). *Intégration et identités – Stratégie et positions des jeunes issus de l'immigration*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- MARC, E. (1987). *Le processus de changement en thérapie*. Paris, Éditions Retz.
- MARCHESSAULT, L. (2004). *La planification pédagogique dans le contexte d'une approche par compétences : analyse des représentations d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle*. Mémoire de Maîtrise, document non publié, Université du Québec à Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *La formation professionnelle et technique au Québec – Un aperçu*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement professionnel – Les orientations Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009. Bulletin statistique de l'éducation, n° 9. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle – Rapport d'analyse de situation de travail*, Gouvernement du Québec.
- MORFAUX, L.M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris, Armand Colin.

- MOROKSAVIC, M. et RUDOLPH, H. (1996). *Migrants : les nouvelles mobilités*, Paris, L'Harmattan.
- MUKAMURERA, J., GINGRAS, C. et UWAMARIYA, A. (2002). Intégration des enseignantes et des enseignants débutants au sein de l'école et rapport avec les collègues en place. Séminaire du Centre de recherches sur les pratiques éducatives, document non publié.
- MUKAMURERA, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Revue Éducation et francophonie.*, Vol. XXVII printemps 1999. Numéro thématique portant sur les *Perspectives d'avenir en éducation*. (Revue électronique accessible à l'adresse : <http://www.acelf.ca/revue>)
- MUKAMURERA, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- NICOLE-DRANCOURT, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue française de sociologie*, 35, 37-68.
- ONDONGH-ESSALT, E. (1998). L'ethnopsychiatrie communautaire. *Revue internationale d'études transculturelles et d'ethnopsychanalyse clinique*, 1, 37-73.
- PARANT, M. (2001). La crise du territoire politique : migrants transitaires et frontières virtuelles. *Revue Études internationales*, XXXII (1), 69-96.
- PERREAULT, R. (1999). Allocution du ministre Robert Perreault devant les cadres du secteur immigration – établissement du ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration. Montréal, Québec.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- ROBERGE, M. (2002). *Tant d'hiver au cœur du changement : essai sur la nature des transitions*. Collection Libre cours, Sainte-Foy : Québec.
- ROSE, A. (1984). Personality development and career choice. In D. Browne, L. Brooks et coll., *Career Choice and Development* (p. 31-54). San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- SANDERS, C. M. (1989). *Grief: The Mourning After-Dealing with Adult Bereavement*. Toronto : A Wiley-Interscience Publication.
- SCHLOSSBERG, N. K. (1995). *Counseling adults in transition – Linking practice with theory*. New York : Springer (1^{ère} éd. 1984).

- SCHLOSSBERG, N. K. (1984). *Counseling adults in transition – Linking practice with theory*. New York : Springer.
- SCHWARTZ, Y. (1989). « C'est compliqué » Activité symbolique et activité industrielle, *Langages*, 593, 98-108.
- STERN, J. (2003). L'immigration, la nostalgie, le deuil. *Filigrane*, 12 (1). Article accessible par Internet. <http://www.cam.org/~rsmq/filigrane/archives/nostalalg.htm>
- TAIËB, E. (1998). *Immigrés : l'effet générations : rejet, assimilation, intégration d'hier à aujourd'hui*. Paris : Éditions de l'atelier.
- TANGUY, L (1986). *L'introuvable relation-emploi, un état des recherches en France*. Paris : La documentation française.
- TAPINOS, G. (1991). *Éléments de démographie. Analyse, déterminants socio-économiques et histoire des populations*, Paris, Armand Colin.
- TARDIF, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Éds). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, (p. 131-141). Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- TARDIF, M. et BALLEUX, A, (2004). Un système en quête de succès – Le cas du Québec. Dossier La formation professionnelle initiale : une question de société. *Revue internationale de Sèvres*, 34, 53-62.
- TINES, G. et LEMPEREUR, A. (1984). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Louvain-la-Neuve : Éditions Ciaco.
- TROTTIER, C. (1995). Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. In C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université* (p. 15-44). Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- VAILLANCOURT, J. (2002). *L'accompagnement en orientation de la personne immigrante dans son processus migratoire*. Essai présenté à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- VATZ LAAROUSSI, M., LESSARD, D., MONTEJO, M. E. et VIANA, M. (1996). *Femmes immigrantes à Sherbrooke : modes de vie et reconstruction identitaire*. Rapport présenté au Conseil Québécois de Recherche Sociale (CQRS).
- VIORST, J. (1988). *Les renoncements nécessaires. Tout ce qu'il faut abandonner en route pour devenir adulte*, Paris, Laffont.
- ZABIN, C. et HUGUES, S. (1995). Stage Migration in Mexico and the U.S., *International Migration Review*, 29, 395-422.