

Modélisation du rôle des systèmes de valeurs dans la transition d'une identité de métier vers une nouvelle identité enseignante en formation professionnelle

Andréanne Gagné, candidate à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi
andreeanne.gagne@uqac.ca

Résumé: Les enseignants de la formation professionnelle au Québec se distinguent par leur recrutement et leur insertion dans la profession. Au cœur de la transition d'un métier précédemment occupé vers leur enseignement dans les centres de formation professionnelle, les enseignants opèrent des changements techniques, mais aussi sur le plan humain. Alors que les compétences acquises pendant la carrière initiale sont largement reconnues, les aspects humains, comme les valeurs consolidées au cours de la même période, sont beaucoup moins documentés. Afin de contribuer à l'avancement des connaissances, ce texte présente la modélisation élaborée pour identifier les valeurs et analyser leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité d'enseignant en formation professionnelle. Cette modélisation associe l'organisation en système des valeurs de Schwartz (2006) au processus de construction identitaire de Perez-Roux (2011) et a d'ailleurs soutenu la phase de collecte et d'analyse des données du projet de mémoire qualitatif à perspective compréhensive duquel elle est issue.

Mots-clés: identité, valeurs, transition, formation professionnelle, enseignant.

Abstract: Teachers of vocational training in Quebec are distinguished by their recruitment and induction into the profession. Central to the transition from a worked job toward his teaching in vocational education centers, teachers operate technical changes, but also in human terms. While the skills learned during the initial career are widely recognized, human aspects such as values consolidated during the same period are much less documented. To contribute to the advancement of knowledge, this text presents the modeling developed to identify the values and analyze their roles in the development of a new teacher identity in vocational education. This model combines the systems of values (Schwartz, 2006) to the identity-building process (Perez-Roux, 2011) and has also supported the phases of collection and data-analysis of the qualitative master's project with a comprehensive approach, which it is derived.

Keywords: identity, values, transition, vocational education, teacher.

Introduction

Il est dit que les valeurs légitiment les comportements et définissent les individus, en plus d'orienter leurs décisions et d'influencer leurs attitudes (Paquette, 1982). Ces valeurs sont d'ailleurs mentionnées dans de nombreux travaux portant sur l'insertion et l'identité professionnelle des enseignants de la formation professionnelle. Pourtant, elles sont généralement peu ou pas explicitées par les chercheurs. Aucune recherche ne semble y avoir été consacrée dans le contexte de la transition professionnelle des enseignants du secteur professionnel. Or les valeurs, bien que propres à chaque individu, sont décrites comme fondamentales et se traduisent dans ses comportements et son discours (Lagarrique, 2001; Reboul, 1992). L'étude de ces dernières représente néanmoins un défi en termes d'identification et d'analyse de leurs rôles dans un processus de changement, puisqu'il s'agit d'une sorte de référentiel plus ou moins connu de la personne (Carton, 2011). Un de ces changements majeurs chez les enseignants en formation professionnelle concerne leur identité professionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2011). Ils possèdent en effet une forte identité de métier à leur début et sont appelés à développer une nouvelle identité d'enseignant. C'est ainsi que le questionnement, à savoir comment identifier les valeurs des enseignants en formation professionnelle et comment analyser leurs rôles dans la transition d'une identité de métier vers une identité d'enseignant, a été soulevé.

La pertinence de cette problématique s'est d'ailleurs confirmée au cours de l'exploration des écrits sur le sujet : les valeurs comprennent notamment comme des motivations, des aspirations, des fondements consolidés au cours des expériences personnelles et professionnelles traversées (Paquette, 1982; Schwartz *et al.*, 2012). Elles influencent la conduite du professionnel, ses attitudes avec les autres et ses comportements en général. Il apparaît pertinent de chercher à comprendre les rôles qu'elles occupent dans la transition des travailleurs qui s'orientent vers l'enseignement de leur métier pour, entre autres, faciliter ce mouvement de passage (Balleux, 2006a) par des modalités d'accompagnement toujours plus appropriées.

C'est en se fondant sur les différentes recherches portant sur ces objets d'étude, et tout particulièrement sur les travaux de Schwartz (2006) concernant les dix valeurs de base et ceux de Perez-Roux (2011) pour les dynamiques identitaires, qu'il a été possible de déterminer quels modèles seraient mis à contribution dans le but d'identifier les rôles des valeurs dans la transition de l'identité professionnelle des enseignants de la formation professionnelle. L'association de ces éléments dans une perspective systémique de changement devait permettre de répondre à une série d'interrogations inhérentes au sujet : comment identifier les valeurs dans le discours des enseignants rencontrés dans le cadre du projet de mémoire? Quels éléments contribueraient à l'analyse des rôles remplis par les systèmes de valeurs? Quel type de figure permettrait de tenir compte de l'interrelation des éléments dans ce processus de changement? Cet article sur la modélisation du rôle des systèmes de valeurs dans la transition d'une identité de métier vers une nouvelle identité enseignante en formation professionnelle présente donc sa structure et son usage dans le projet de mémoire mené. La modélisation proposée vise en ce sens à permettre l'identification des valeurs des individus, des dimensions motivationnelles et des dynamiques identitaires qu'elles sous-tendent, grâce aux items de mesure repérables dans les propos des enseignants.

Après une première partie consacrée aux éléments de la problématique, où l'on observe le contexte de la formation professionnelle au secondaire et la complexité du processus d'insertion professionnelle et de transition identitaire des enseignants de ce secteur, la description des éléments théoriques permet d'explicitier les modèles retenus pour élaborer la modélisation. Les concepts clés d'identité professionnelle et de valeurs y sont décrits en relation avec l'approche systémique mise en avant. Par la suite, quelques éléments méthodologiques font état de l'usage fait de la modélisation au cours du projet de recherche, et sont enfin exprimés quelques résultats de cette étude qui ont été réinvestis pour compléter la modélisation.

Éléments de la problématique

Au Québec, le système scolaire offre différentes voies d'accès menant au marché du travail, que ce soit à la fin des études secondaires, d'une formation collégiale ou universitaire, mais aussi avec l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (Barry, 2001; MELS, 2011). Le secteur de la formation professionnelle qui vise à former la relève des métiers spécialisés et semi-spécialisés se démarque par divers aspects, dont le recrutement et l'insertion dans la profession de ses enseignants (Balleux, 2006b). Ce sont, pour la

plupart, des hommes et des femmes qui ont occupé un métier pendant un certain temps, soit normalement plus de 3000 heures, avant de décider de bifurquer vers son enseignement dans les centres de formation professionnelle (Deschenaux & Roussel, 2010a). Fiers de leur expérience de travail et des compétences techniques qu'ils ont développées en cours d'emploi, ils sont amenés à passer de leur milieu de travail initial vers leur première salle de classe en tant qu'enseignants, du jour au lendemain, sans avoir reçu de formation préalable à l'enseignement. C'est donc principalement sur la base de leur savoir-faire d'expérience qu'ils commencent cette nouvelle carrière (Balleux, 2006a). C'est par la suite qu'ils sont amenés à s'inscrire au baccalauréat en enseignement professionnel, formation qu'ils complètent à temps partiel sur une dizaine d'années tout en enseignant dans leur programme de la formation professionnelle (Deschenaux & Roussel, 2010 b). Il s'agit d'un passage que les auteurs mentionnés ci-dessus décrivent comme difficile, comme un choc entre la réalité de métier, celle de la profession enseignante et celle des études universitaires, un bouleversement dans la vie des individus. Ce chevauchement des statuts de travailleur, d'enseignant et d'étudiant complexifie grandement le processus de développement de la nouvelle identité professionnelle d'enseignant. Ainsi, en décidant de modifier l'orientation de leur carrière, ces nouveaux enseignants sont amenés à changer sur le plan technique, mais aussi sur le plan humain (Balleux, 2011). Si les compétences professionnelles sont largement reconnues dans cette transition, il en va autrement des compétences humaines comme les valeurs qui composent l'identité professionnelle et qui guident les comportements, les décisions et les attitudes des individus. Par conséquent, quels modèles permettraient d'atteindre l'objectif d'identifier les valeurs des enseignants en formation professionnelle et celui d'analyser leurs rôles dans la transition d'une identité de métier vers une identité enseignante?

Éléments théoriques

Pour répondre à cette question, il est apparu nécessaire de déterminer des modèles pertinents dans le contexte de la formation professionnelle autour des concepts clés qui sont les valeurs et l'identité professionnelle. Ensuite, une figure adaptée a pris forme pour soutenir la phase de collecte et d'analyse des données du projet de recherche. Ces modèles et leurs principales composantes sont décrits dans cette section.

L'identité professionnelle

Des recherches (Balleux, 2006b; Balleux & Perez-Roux, 2011; Gaudreault, 2011) mettent en lumière qu'au début de leur nouvelle carrière, les nouveaux professionnels de l'enseignement, qui pourtant transmettent leurs connaissances et leurs habiletés à leurs étudiants comme le font leurs collègues plus expérimentés, se définissent non pas comme des enseignants, mais comme des gens de métier. Cette représentation d'eux-mêmes en tant que professionnels du secteur d'activité dans lequel ils ont œuvré pendant nombre d'années, est leur identité de métier. L'identité professionnelle se décrit comme l'image que les individus possèdent d'eux-mêmes professionnellement, mais également celle reconnue par les gens qu'ils ont connus et côtoyés jusqu'au moment de bifurquer vers l'enseignement (Perez-Roux, 2011). Selon Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), l'identité de métier est notamment composée de connaissances, de croyances, de valeurs, d'habiletés et d'aspirations propres aux individus. Tel que le présentent Balleux, Perez-Roux et leurs collaborateurs (2011), à l'instar de Deschenaux et Roussel (2008) et de Gaudreault (2011), cette identité de métier ancrée dans la pratique de ce métier, toujours consolidée par le lien avec le milieu de travail et par le métier enseigné, côtoie une nouvelle identité enseignante en développement, voire une identité étudiante, car il y a retour en formation. Le modèle retenu est celui de Perez-Roux (2011) qui adopte ce point de vue, similaire à celui de Gaudreault (2011), Gohier *et al.* (2001) et Nault (2007). Il considère la construction de l'identité comme un système dynamique qui se modifie dans l'interaction par des transactions identitaires consécutives de tensions entre les divers pôles illustrés dans la figure suivante:

Des recherches (Balleux, 2006b; Balleux & Perez-Roux, 2011; Gaudreault, 2011) mettent en lumière qu'au début de leur nouvelle carrière, les nouveaux professionnels de l'enseignement, qui pourtant transmettent leurs connaissances et leurs habiletés à leurs étudiants comme le font leurs collègues plus expérimentés, se définissent non pas comme des enseignants, mais comme des gens de métier. Cette représentation d'eux-mêmes en tant que professionnels du secteur d'activité dans lequel ils ont œuvré pendant nombre d'années, est leur identité de métier. L'identité professionnelle se décrit comme l'image que les individus possèdent d'eux-mêmes professionnellement, mais

également celle reconnue par les gens qu'ils ont connus et côtoyés jusqu'au moment de bifurquer vers l'enseignement (Perez-Roux, 2011). Selon Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), l'identité de métier est notamment composée de connaissances, de croyances, de valeurs, d'habiletés et d'aspirations propres aux individus. Tel que le présentent Balleux, Perez-Roux et leurs collaborateurs (2011), à l'instar de Deschenaux et Roussel (2008) et de Gaudreault (2011), cette identité de métier ancrée dans la pratique de ce métier, toujours consolidée par le lien avec le milieu de travail et par le métier enseigné, côtoie une nouvelle identité enseignante en développement, voire une identité étudiante, car il y a retour en formation. Le modèle retenu est celui de Perez-Roux (2011) qui adopte ce point de vue, similaire à celui de Gaudreault (2011), Gohier *et al.* (2001) et Nault (2007). Il considère la construction de l'identité comme un système dynamique qui se modifie dans l'interaction par des transactions identitaires consécutives de tensions entre les divers pôles illustrés dans la figure suivante.

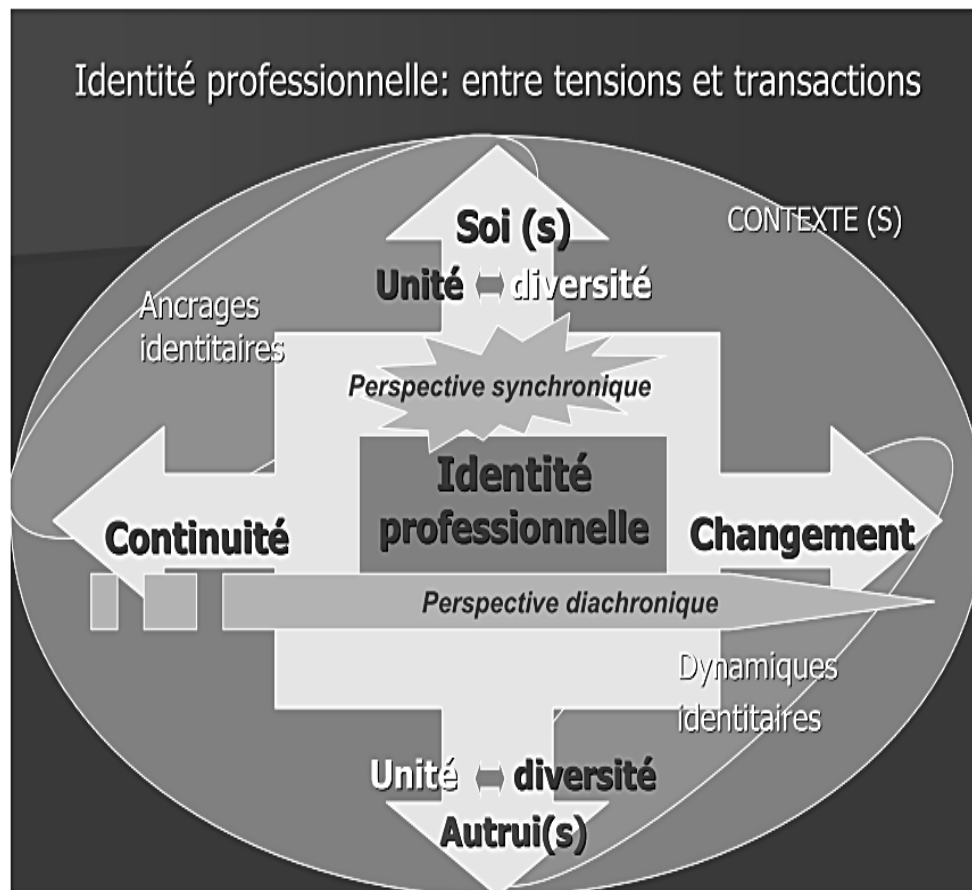


Figure 1. L'identité professionnelle : entre tensions et transactions (Perez-Roux, 2011, p. 41)

La place donnée aux interactions demeure un élément majeur dans le choix du modèle, de même que la dualité entre les pôles traduite par les tensions entre ce qui est déjà présent chez la personne et ce qui émerge des nouveaux contextes. Ces éléments rejoignent ceux relevés concernant les valeurs des individus.

Les valeurs

Les valeurs se révèlent, comme il a été mentionné en introduction, fondamentales et omniprésentes dans les comportements, mais aussi déterminantes dans les choix pédagogiques (Lagarrique, 2001). Il est dit qu'elles exercent une influence considérable dans les représentations de l'enseignant. Pour les enseignants en formation professionnelle évoluant dans un enchevêtrement de milieux scolaires, professionnels et institutionnels, où ils sont tenus d'effectuer des choix, ce sont leurs valeurs héritées de la carrière initiale qui soutiennent leurs choix pédagogiques, leur gestion de classe, leurs pratiques et leur positionnement sur

les problématiques éducatives (Deschenaux & Roussel, 2008; Desmeules, 2000; Jutras, Joly, Legault, & Desaulniers, 2005).

En admettant que le système de valeurs d'un individu se reflète dans son quotidien, la théorie des valeurs de base de Schwartz (Schwartz, 2006; Schwartz *et al.*, 2012) s'est montrée tout à fait pertinente pour cadrer les éléments de recherche à documenter. À l'instar d'autres modèles comme ceux de Rokeach (1973) et de Kahle (1983), ces travaux postulent que les valeurs sont universelles et présentes dans tous phénomènes sociaux. En nombre restreint chez un individu, elles s'organisent en système hiérarchisé et leur importance varie d'une personne à l'autre puisqu'intimement liées aux contextes, aux interactions sociales et aux rôles tenus. Elles se traduisent donc par des buts et des objectifs individuels, des comportements, des manières d'agir et des modes de conduites distincts. Cependant, les travaux de Schwartz et ses collaborateurs (2006; 2012) se distinguent par l'organisation circulaire (figure 2) des valeurs et les relations que cela introduit.

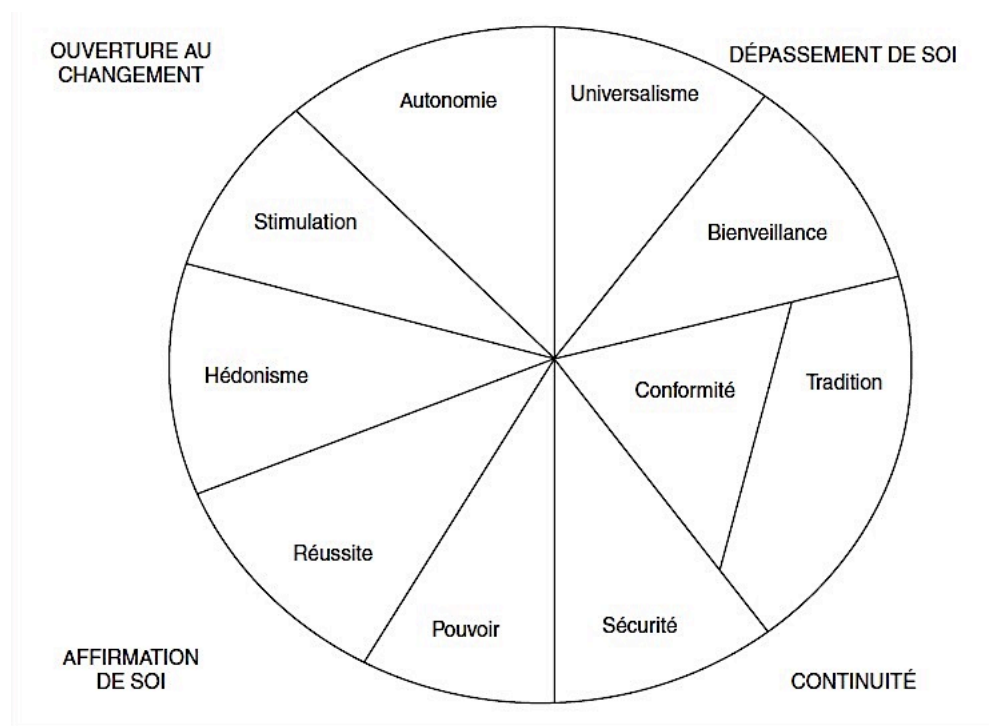


Figure 2. Modèle théorique des relations entre les dix valeurs de base (Schwartz, 2006, p. 964)

La représentation en continuum circulaire proposée par l'auteur illustre en effet la compatibilité et l'opposition entre les valeurs. Dans ce système circulaire, plus deux valeurs se trouvent adjacentes dans l'organisation, plus elles s'avèrent similaires et compatibles; à l'inverse, plus elles sont opposées l'une de l'autre, plus elles apparaissent antagonistes. Également, ces valeurs se regroupent elles-mêmes sous quatre catégories : la continuité opposée à l'ouverture au changement et l'affirmation de soi en opposition au dépassement de soi. Ces catégories constituent les dimensions motivationnelles que sous-tendent les valeurs qui y sont associées. Par exemple, l'universalisme et la bienveillance conduisent l'individu pour qui elles s'expriment de manière plus importante à se dépasser soi-même en tenant davantage compte dans ses décisions des personnes qui l'entourent. L'auteur propose également à l'issue de ses travaux une liste d'items de mesure permettant d'identifier les valeurs d'un individu. Chacune des valeurs est donc associée à un objectif et à une série d'items de mesure (tableau 1) qui permettent de les cibler dans le discours des individus :

Tableau 1. Objectifs et items de mesure pour chacune des dix valeurs de base (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] ¹
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 ²	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 ³	Autorité, richesse, pouvoir social ainsi que [préservant son 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, sentiment d'appartenance]
Conformité	Modération des actions, des goûts, 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 ⁴	Respect de la tradition, humble, religieux, acceptant sa part dans la vie ainsi que [modéré, vie spirituelle]
Bienveillance	La préservation et l'amélioration du bien-être des	Secourable, honnête, indulgent, responsable, loyal, amitié vraie, amour

¹ Certains items ont plus d'une signification et se rapportent à plus d'une valeur, comme l'emploient les auteurs, ces termes sont placés entre des crochets.

² Tel que définies, « 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)

³ « 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 » (Schwartz, 2006, p. 932). De plus, le pouvoir et la réussite visent la reconnaissance sociale. La différence entre les deux 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'intérieur d'une interaction plus réduite.

⁴ Tradition et conformité sont deux valeurs de base très proches, leur organisation dans le système (figure 11) l'illustre aussi; elles 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 des objets plus abstraits – coutumes, idées religieuses ou spécifiques d'une culture » (Schwartz, 2006, p. 932). 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.

	personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact ⁵	adulte ainsi que [sentiment d'appartenance, un sens dans la vie, une vie spirituelle]
Universalisme	Compréhension, estime, tolérance et protection du bien-être 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]

Selon ce tableau, la valeur d'autonomie par exemple poursuit un objectif « d'indépendance de la pensée et de l'action – choisir, créer, explorer » (Schwartz, 2006, p. 932). Elle s'identifie par des propos en rapport à la créativité, la liberté, la curiosité, le besoin de choisir ses propres buts et d'être indépendant. La valeur qui s'y oppose, soit la sécurité, se traduira quant à elle par un besoin de maintenir un ordre social, un souci de propreté, de sécurité familiale ou nationale. Elle s'inscrit d'ailleurs dans un objectif de « sureté, harmonie et stabilité de la société, des relations entre les groupes et les individus, et de soi-même » (Schwartz, 2006, p. 932). Ainsi, les items de mesure se présentent dans la figure circulaire, tout comme les objectifs et les valeurs qui les chapeautent, dans des dynamiques de comptabilité ou d'opposition. Ces interrelations ont suscité l'intérêt pour le modèle puisqu'elles s'inscrivent dans l'approche systémique priorisée au sein de la recherche.

L'approche systémique

Le modèle de Perez-Roux (2011) concernant le développement de l'identité professionnelle et celui de Schwartz (2006) proposant dix valeurs de base en continuum circulaire sont ceux retenus, car ils concilient les dimensions de l'approche systémique. Dans cette approche des changements humains, chacun des éléments d'un système entre en relation avec les autres et les individus demeurent indissociables de leur contexte et des interactions qu'ils y vivent (Watzlawick, 1981). Cette posture théorique « permet d'englober un système dans sa totalité, sa complexité et sa dynamique » (Ouellet, 1981, p. 36), donc de tenir compte de la transition vécue sur le plan technique et humain d'un métier occupé vers son enseignement. La modélisation présentée subséquemment permet alors d'appréhender le parcours distinctif des enseignants en formation professionnelle, les valeurs héritées de la première carrière et celles perçues dans la nouvelle profession enseignante, ainsi que leurs rôles dans le processus de changement.

La modélisation

La modélisation suivante (figure 3) est, de ce fait, construite autour de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2011) de l'enseignant en formation professionnelle siégeant au centre et s'appuyant sur les dix valeurs de base de Schwartz (2006). Dans cette configuration circulaire, l'interrelation entre le système de valeurs et le processus de transition identitaire est mise en évidence.

⁵ 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.

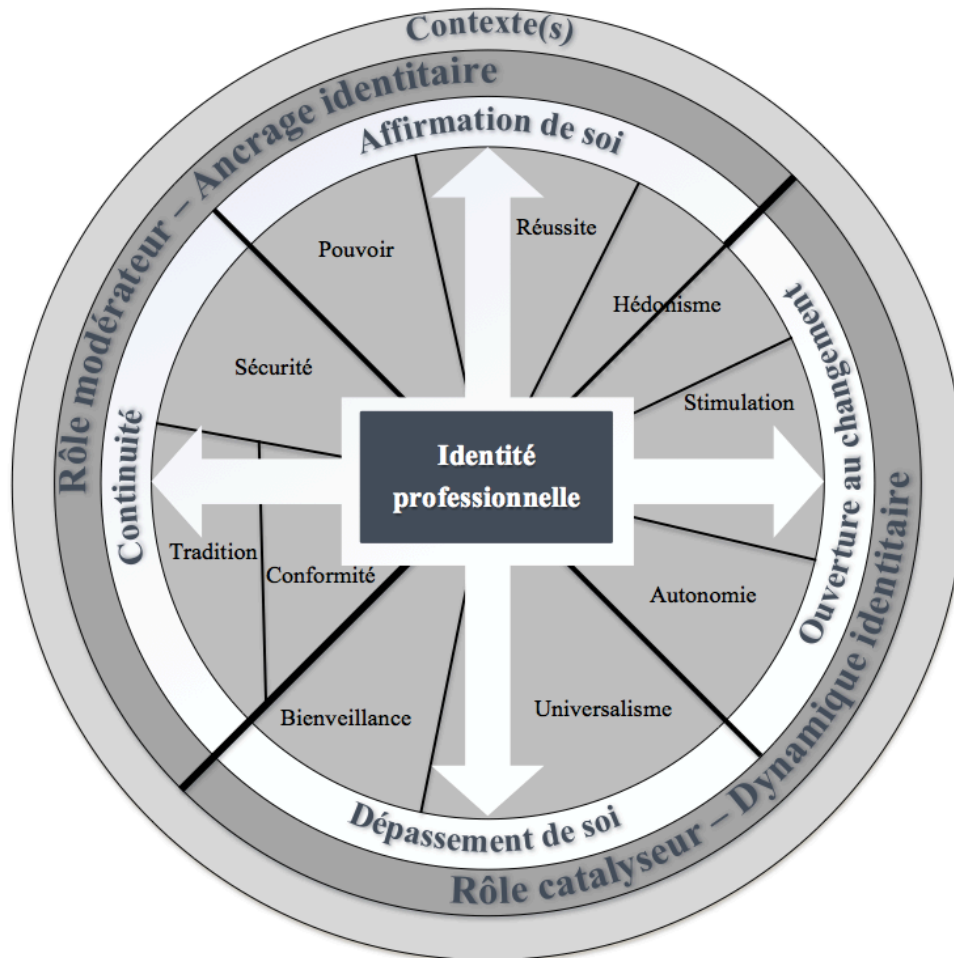


Figure 3. Modélisation des rôles des valeurs dans le processus de transition identitaire des enseignants en formation professionnelle (inspirée de Schwartz, 2006; Perez-Roux, 2011)

Aussi, les valeurs et les quatre dimensions motivationnelles qui les entourent sont encerclées par l'anneau composé de la dynamique et de l'ancrage identitaire (Perez-Roux, 2011). Ces dynamiques sont étroitement liées aux rôles des valeurs dégagés lors de l'analyse des données de la recherche et ces derniers seront explicités dans la partie des résultats. Finalement, l'anneau le plus à l'extérieur illustre l'importance accordée aux contextes (Pourtois & Desmet, 2009) dans l'identification des valeurs d'un individu et dans l'analyse de leurs rôles.

Éléments méthodologiques

Afin de comprendre les résultats, il convient de rappeler qu'il s'agit d'une modélisation construite à partir d'éléments théoriques et qu'elle inclut une partie des résultats d'un mémoire qualitatif à nature compréhensive toujours en cours (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011; Pourtois & Desmet, 2009). La modélisation avait pour objectifs de permettre d'identifier et d'analyser les valeurs des enseignants de la formation professionnelle. Pour ce faire, il s'avérait essentiel d'échanger avec eux sur leurs parcours académiques et professionnels, et ainsi, expérimenter la pertinence du modèle dans ce contexte de transition identitaire spécifique. Ces enseignants constituent les principaux acteurs de cette transition qui pouvaient mener vers une compréhension plus large des rôles remplis par leurs valeurs dans le processus de transition du métier occupé vers son enseignement. C'est d'ailleurs ce qui définit intrinsèquement la recherche qualitative selon la perspective Meadienne rapportée par Poupart (1981), puisque « le comportement humain ne se comprend et ne s'explique qu'en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leur(s) action(s) » (p. 43). Pour ce faire, douze entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants de la

formation professionnelle du Saguenay Lac-Saint-Jean ont été réalisés. Ces entretiens portaient sur les perceptions des enseignants à l'égard de leur formation et de leur carrière initiale, puis de leur bifurcation, leur insertion, leur retour en formation et leur cheminement dans la profession enseignante. Les entretiens ont été retranscrits et soumis à une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990, 1991) s'appuyant sur les items de mesure décrits précédemment (tableau 1). Ces items, une fois identifiés, regroupés et comptabilisés selon les valeurs, les dimensions motivationnelles et les dynamiques identitaires auxquelles ils s'associent dans la modélisation, ont été mis en relation avec le sens donné aux propos. Ce travail d'analyse et d'interprétation a permis de dégager les rôles des valeurs qui sont développés au point suivant, mais déjà introduits dans la modélisation (figure 3).

Quelques résultats

Comme illustré dans la modélisation, les valeurs remplissent deux rôles principaux qui ont été identifiés lors de l'analyse des données : celui de modérateur et celui de catalyseur. Le rôle modérateur des valeurs s'unit à l'ancrage identitaire et le rôle catalyseur des valeurs s'apparente à la dynamique identitaire. C'est donc dire qu'un enseignant avec d'importantes valeurs motivant le dépassement de soi (bienveillance et universalisme) et l'ouverture au changement (le plaisir des autres, l'autonomie et la stimulation) tendra vers une dynamique de changement d'identité, puisque selon les résultats analysés jusqu'à présent, ces valeurs occupent un rôle catalyseur. Cela signifie qu'elles sont susceptibles d'induire chez le nouvel enseignant en formation professionnelle des prises de décisions qui suscitent des réactions et des transformations de soi et de son environnement et, conséquemment, d'engager le mouvement de transition vers une nouvelle identité enseignante. En opposition, les valeurs supportant un ancrage identitaire remplissent un rôle modérateur. Elles incitent davantage l'enseignant à opérer des choix afin de perpétuer son identité de métier. Notamment, ces enseignants se trouvent plus enclins à reproduire les comportements, les attitudes et la culture connus pendant leur carrière initiale. Cela repose sur le fait que les valeurs les plus importantes pour ces individus motivent l'affirmation de soi (le plaisir pour soi, la réussite et le pouvoir), ainsi que la continuité axée vers la conservation (la sécurité, la tradition et la conformité). Il s'agit de dimensions qui font écho au processus de transition de l'identité professionnelle des enseignants (figure 1) et qui sont représentées sous forme de flèches dans la modélisation (figure 3). Des transactions vues comme des tensions entre continuité et changement et dépassement ou affirmation de soi, qui entraînent le nouvel enseignant vers un ancrage dans son identité de métier ou plutôt dans une dynamique de recomposition de son identité, et ce, selon les valeurs auxquelles il accorde plus d'importance.

Conclusion

C'est au regard de la complexité du processus de transition d'un métier occupé vers son enseignement et au peu d'informations sur les rôles tenus dans cette transition par les systèmes de valeurs consolidés au cours des années de pratique du métier qu'a été amorcé le projet de recherche de maîtrise duquel provient la modélisation. L'élaboration de cette modélisation s'est avérée pertinente pour soutenir l'identification des systèmes de valeurs des enseignants et l'analyse de leurs rôles dans la dynamique de transition identitaire. Les deux rôles occupés par ces valeurs, l'un, catalyseur, et l'autre, modérateur, peuvent révéler des indices relativement à l'attitude et aux comportements des enseignants à l'égard de leur développement professionnel (Valentin, 1997), particulièrement en ce qui concerne la perception qu'ils entretiennent d'eux-mêmes en tant qu'enseignants et, par extension, par rapport à l'influence qu'ils exercent dans leur milieu. Également, dans un contexte où la persévérance des enseignants s'illustre comme un enjeu majeur (Tardif & Deschenaux, 2014), il semble tout à fait à propos de chercher à mieux comprendre les rôles des valeurs qui, selon Paquette (1982), définissent la personne, sa conduite, ses choix et ses aspirations. Cette compréhension élargie de la dynamique de transition pourra mener à « des modalités de professionnalisation réajustées et efficaces » (Perez-Roux, 2011, p.52) auprès des enseignants de la formation professionnelle du Québec. À ce stade, il apparaît nécessaire de préciser la limite de cette modélisation. Puisqu'elle est issue d'un projet de maîtrise spécifiquement avec des enseignants du secteur de la formation professionnelle, sa portée est limitée à cette filière d'enseignement. Par ailleurs, cet aspect semble finalement représenter une piste de recherche fertile, à savoir, la modélisation finale pourrait-elle être utilisée dans le cadre d'autres types de processus de transition ou de reconversion professionnelle (Negrone, 2005).

Références

- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carrièreologie*, 10(4), 603-627.
- Balleux, A. (2006 b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36, 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. In A. Balleux & T. Perez-Roux (Eds.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Recherche en Éducation*, 11, 55-66.
- 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. En ligne : http://www.ccpe.gouv.qc.ca/form_prof_voies_form.htm
- Carton, G.-D. (2011). *Éloge du changement; Guide pour un changement personnel et professionnel* (3^e éd.). Paris : Collection Village Mondial.
- 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. (2010 b). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, XXXVIII (1). Association canadienne d'éducation de langue française, 92-108.
- Desmeules, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Montréal : Éditions du CRP.
- 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*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Chicoutimi). En ligne : <http://constellation.uqac.ca/240/1/030165959.pdf>
- 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.
- 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.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- 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*, acte du colloque « L'analyse des données qualitatives », Québec.
- Lagarrique, J. (2001). *L'école : Le retour des valeurs?* Bruxelles : De Boeck & Berlin
- MELS. (2011). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/se2011-EditionS.pdf
- 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.
- Ouellet, A. (1981). *Processus de recherche : une approche systémique*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

- Paquette, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles : s'analyser pour mieux décider* (Collection C.I.F. Auto-développement). Québec : Québec/Amérique
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. In A. Balleux & T. Perez-Roux (Eds.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Recherche en Éducation, 11*, 39-54.
- 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). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York : Free Press.
- 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., & Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis, 3*(3), 78.
- Valentin, C. (1997). *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*. Paris : ESF Éditeur
- Watzlawick, P. (1981). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.