

Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données

André Balleux, Professeur agrégé

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article rend compte d'une démarche de recherche visant à comprendre la transition des enseignants de formation professionnelle au Québec, de l'exercice de leur métier à celui de la profession enseignante. Mais loin d'en présenter les résultats, il met l'accent sur les aspects méthodologiques de la démarche, avec ses nombreuses questions et parfois ses errements, en montrant le lent cheminement de l'analyse d'une problématique sociale vers l'utilisation du récit phénoménologique comme première étape de l'analyse des données. Fidèlement collée (au sens propre du terme) aux transcriptions des entrevues, l'étape de la mise en récit phénoménologique aura d'abord permis aux membres de l'équipe de recherche de créer au seuil de l'analyse, ce nouvel espace commun, qui n'appartient pas encore totalement aux chercheurs et qui n'appartient déjà plus entièrement aux participants. Mais elle constitue surtout l'expérience fascinante de voir émerger l'univers des participants et de tenter d'en saisir globalement la complexité, donnant ainsi à cette démarche un ancrage solide avant l'étape de catégorisation.

Mots-clés

RÉCIT PHÉNOMÉNOLOGIQUE, UNIVERS INTERPRÉTATIF, TRANSITION PROFESSIONNELLE ENTRE MÉTIER ET ENSEIGNEMENT, ENSEIGNANTS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

« Lorsque j'écris, je fais l'expérience d'une altérité.
Je suis autant scribe qui écoute qu'un écrivain qui crée »
Éric-Emmanuel Schmitt (2005, p. 253)

Introduction

Ce texte relate avant tout l'expérience d'un chercheur et d'une petite équipe de recherche dont l'objectif est de comprendre le vécu des enseignants de formation professionnelle au moment de leur transition entre le métier et l'enseignement. Au cours de cette démarche et sans qu'il ait été véritablement prémédité, le récit phénoménologique vient croiser la route à un moment particulièrement crucial de l'analyse. Le caractère narratif des entrevues semi-dirigées, bien adapté aux contextes transitionnels, mais aussi notre souhait de constituer des trajectoires individuelles exemplaires, ont milité en faveur d'une

tel choix. Dans les faits, le récit phénoménologique a contribué à proposer une première cohésion des éléments épars du discours tiré des entrevues et à créer une référence unique pour les chercheurs. Ainsi, au seuil de l'analyse, il aura permis aux membres de l'équipe de recherche de créer un espace commun de travail et de voir aboutir une première mise à plat des parcours biographiques.

Le contexte de l'étude

Deux éléments déclencheurs ont présidé pour nous à la mise en oeuvre de la recherche dont il est question plus loin. En premier lieu, c'est à l'intérieur de la formation universitaire en pédagogie dispensée aux enseignants débutants de la formation professionnelle, que nous avons été un témoin sensible mais impuissant de leur vécu difficile au moment de leur passage du métier vers la profession enseignante. En deuxième lieu, Tardif présentait en 2001 des résultats inquiétants sur l'abandon de plus de 45 % des enseignants de formation professionnelle au cours des cinq premières années. Ce constat accablant permettait seulement de mettre en évidence le phénomène, non de le comprendre. Dès lors, il devenait important pour nous de pousser plus avant son étude en identifiant d'abord l'identité socioprofessionnelle de ces néo-enseignants (Balleux, 2006b), en faisant ensuite un portrait du parcours professionnel qui les amène à la transition et en décrivant les étapes de leur processus d'adaptation à l'enseignement. C'est la deuxième étape de ce programme de recherche dont il est question dans cet article.

Les cadres de départ : un métissage de posture et d'attitude

Les éléments théoriques présentés ici sont importants à prendre en compte dans la seule mesure où, à un moment ou à un autre de la réflexion, ils ont guidé le processus de construction du projet. Dans les faits, ces différents cadres ont eu un effet heuristique sur l'élaboration du projet, car d'avancée en avancée, ils auront permis d'en nommer les limites ou d'en formuler quelques repères. Tout d'abord, il est vite apparu qu'il s'agissait d'une recherche portant davantage sur une transition professionnelle (d'un emploi à un autre) que sur une insertion professionnelle en début de carrière. Ensuite, le croisement des résultats d'une recherche préliminaire (Balleux et Loignon, 2004) avec les écrits portant sur le développement psychosocial de l'adulte et les cycles de vie, ont permis de formuler l'hypothèse que cette transition prend son sens particulier dans un parcours de vie, mettant en jeu des éléments existentiels et professionnels puissants. De plus, il s'agit bien d'un passage entre une organisation et une autre, entre un monde du travail et un autre et les écrits sur la transition organisationnelle sont éclairants à ce propos. Enfin pour tout dire, cette aventure de transition ressemble étrangement à un processus migratoire

puisqu'il y a à la fois inscription dans le temps, changement d'espace et processus de transformation.

Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'un cadre théorique rigide, mais plutôt d'un cadre déclencheur et composite, capable de préciser au fur et à mesure « un univers interprétatif » (Paillé et Mucchielli, 2003) pour une recherche qui avait un caractère très exploratoire. Ceux-ci précisent en effet qu'« on peut détenir une posture relativement bien structurée mais entretenir en contrepartie une attitude de complète ouverture face aux données de l'enquête » (p. 49). Cette nuance intéressante nous permettait de résoudre cette tension entre la préoccupation de ne pas réinventer la roue et le souci de voir malgré tout émerger des données originales. Voyons maintenant un peu plus en détail quelques éléments de ce cadre composite.

Les recherches 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). Mais alors que l'insertion professionnelle vise davantage la mise au travail, souvent de clientèles jeunes, à l'issue d'une formation ou non (Trottier, 1995), la transition professionnelle s'intéresse plus particulièrement aux mobilités sociales et professionnelles et aux clientèles adultes (Rose, 1984 ; Riverin-Simard, 1993). C'est donc vers cette dernière que nous nous tournons d'abord puisqu'il est davantage question pour ces néo-enseignants d'aborder une nouvelle réalité tout en quittant progressivement l'exercice du métier. Il s'agit donc bien d'une dynamique de passage, mais qui s'inscrit dans le cours déjà avancé d'une vie professionnelle.

Dans cette logique, la perspective du cycle de vie comme lecture du développement de l'adulte constitue un marqueur suffisamment fort pour apporter un éclairage original à cet objet d'étude. En effet, cette transition ne s'effectue pas au hasard, puisque la grande majorité de nos répondants se situe dans la tranche d'âge des 30-50 ans, à un moment d'accomplissement et de maîtrise des compétences. Cette période du milieu de la vie (Erikson, 1980; Houde, 1999) est aussi porteuse de changements, de crises et de remises en question. Elle incarne pour Levinson (1978) notamment quatre « tâches développementales » importantes pour le développement de l'adulte : modifier son rêve de vie, devenir mentor, reconsidérer son travail et évaluer sa relation amoureuse et son style de vie. Pour Erikson (1980), c'est une période intense où s'exprime le besoin de générativité, cette relative urgence « de laisser sa marque dans l'univers » (Houde, 1999, p. 71).

Et sous l'angle de la démarche, qu'en est-il de cette transition ? Pour Bridges (1995), la transition est un processus intérieur qui s'inscrit dans le

temps : deuil, traversée du désert et renouveau en constituent les trois phases importantes. Schlossberg (1984, 1995) cherche à intégrer dans un modèle de transition des variables caractérisant transition, individu et environnement. Son étude des stratégies activées par les individus vient rejoindre notre questionnement initial sur les moyens mis en œuvre par ces nouveaux enseignants face aux difficultés rencontrées au cours de leur transition. Roberge (2002) reprend à son compte les écrits de Bridges, mais son intérêt réside dans le fait qu'elle identifie la première étape du processus comme une étape d'aboutissement dans laquelle s'effectue une rupture avec le monde ancien. La deuxième étape, nommée 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, un renouveau d'où émerge progressivement une nouvelle forme.

Pour Delobbe et Vandenberghe (2000), toute entrée dans un nouvel environnement de travail peut être considérée comme l'archétype des transitions professionnelles. À la suite de travaux menés par d'autres depuis plus de 25 ans, Delobbe et Vandenberghe (2000) proposent en synthèse un modèle intégrateur à partir de 4 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 3 étapes chronologiques : la socialisation anticipatoire, l'accommodation progressive aux situations vécues et enfin l'adaptation au nouveau contexte. 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, de mettre en évidence les stratégies développées, mais encore d'identifier les facteurs contextuels qui pèsent lourdement sur ces dynamiques de transition.

Enfin, la migration peut être intéressante pour questionner notre objet d'étude et plus particulièrement la migration transitaire (Parant, 2001) qui présente trois types de comportement migratoire. Dans le premier, le migrant transitaire improvise son parcours au hasard des événements. Dans le deuxième, le migrant transitaire planifié est bien informé et réalise un projet de migration bien structuré. Pour le troisième, le migrant de transit détourné utilise temporairement un pays comme une zone de passage et se fait dévier vers une autre destination. Cette notion de parcours transitaire fractionné (du moins dans ses deux premières propositions) peut correspondre au type de parcours effectué par les enseignants de formation professionnelle au Québec dans les

conditions que nous avons évoquées plus haut. La migration par étapes (Zabin et Hugues, 1995) peut aussi illustrer cette réalité de franchir des paliers successifs avant d'atteindre son point d'arrivée. Cette cohabitation de statuts, de rôles, de logiques et de pensées différents pendant plusieurs années rend ce passage si problématique et illustre bien ce mélange des « états » dont parlait Green (1999) dans la dynamique migratoire.

Dans un souci d'intégration des éléments épars tirés de quelques mouvements de passage, nous avons proposé (Balleux, 2006a) un cadre d'analyse provisoire qui fusionnait transition et migration. Nous y avons privilégié 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 qu'au moment où s'opère cette transition, l'aboutissement d'un segment de vie professionnelle antérieure, l'arrêt dans un entre-deux identitaire et culturel et la résolution des tensions vécues au cours du processus sont pour la personne trois moments où se jouent des dynamiques puissantes de perte, de choc identitaire et de reconstruction en nouveau contexte.

Quelques éléments problématiques de cette transition

Cette transition est un événement majeur dans la vie de ces futurs enseignants puisqu'elle constitue le plus souvent un changement de cap important. Ce mouvement de passage s'inscrit donc à la fois dans une dynamique personnelle individuelle, mais aussi dans un contexte particulier qui joue un rôle prépondérant dans les conditions qu'il impose à cette transition.

En effet, on peut identifier des éléments structurels ou contextuels qui jouent un rôle plutôt défavorable. Le recrutement précipité sans formation préalable à l'enseignement, la précarité des statuts pendant de longues années, souvent le chevauchement entre l'exercice du métier et l'enseignement ainsi que les conditions d'embauche et d'insertion rendent le chemin vers la pleine jouissance de la profession long et difficile (Caron et St-Aubin, 1997). L'expression de « survie » (Perrenoud, 1996; Holborn et al., 1986) illustre bien le quotidien des premiers temps en enseignement. Bien que bénéfique, l'obligation à une formation en pédagogie constitue pour bon nombre un obstacle de taille qui s'ajoute aux précédents. Une conception de l'apprentissage et de la formation modelée par les situations de production marque les interventions en enseignement (Marchessault, 2004; MEQ, 1994) et les arrimages entre la réalité de l'exercice du métier et sa symbolisation dans l'enseignement restent laborieux. D'un point de vue individuel, l'imaginaire et l'univers de référence sont colorés par la culture du métier qui est à son tour balayée par une culture de l'enseignement dont ils doivent tout à coup défendre les valeurs (MEQ, 2001). Une identité et une appartenance composites, liées au

lieu de travail comme travailleurs, au lieu d'enseignement comme enseignants et au lieu de formation comme étudiants, induisent des logiques qui ne sont pas nécessairement convergentes et qui très souvent ne favorisent pas une intégration harmonieuse (Balleux, 2006a).

L'objectif général de cette recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre le processus de transition professionnelle des enseignants de formation professionnelle à l'intérieur de son contexte organisationnel particulier. Il s'agit donc de prendre en compte les démarches individuelles autant que de bien saisir les modalités de début de carrière imposées par les institutions. Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

- 1- Préciser les trajectoires biographiques et professionnelles qui ont amené les individus à cette transition vers l'enseignement ;
- 2- Dégager les étapes vécues au cours de cette transition ;
- 3- Décrire les stratégies mises en œuvre pour mener à bien la transition ;
- 4- Déterminer les facteurs contextuels les plus importants qui conditionnent cette transition.

La méthodologie

L'équation intellectuelle des chercheurs

Pailé et Muchielli (2003) définissent l'équation intellectuelle comme « l'univers interprétatif du chercheur » (p. 41). Nous avons abordé plus haut les différents apports théoriques qui ont marqué notre objet d'étude à ses débuts, mais ils ne sont pas les seuls à avoir pesé sur le cours de la recherche. En effet, nos référents expérientiels et existentiels ont été aussi déterminants puisque nous avons vécu nous-même cette transition du métier à l'enseignement et que, d'autre part, nous avons été marqué par l'expérience de la migration, deux mouvements de passage dont les effets se font encore sentir aujourd'hui et notamment en termes d'identité composite. Par ailleurs, une formation en andragogie imprégnée des écrits sur la construction identitaire à l'âge adulte, sur les cycles de vie et les histoires de vie ont laissé une empreinte profonde qui s'apparente aujourd'hui à ce que Laura Formenti (2000) appelle justement une sorte de « vocation autobiographique » (p. 103) et qui n'est pas étrangère à l'angle d'attaque de cette recherche. Pour les deux auxiliaires de recherche, leur formation en orientation scolaire et professionnelle ainsi que leur recherche portant l'une, sur l'abandon des enseignants en formation professionnelle et l'autre, sur le retour à la vie « civile » pour les sportifs professionnels ont orienté certainement leurs perspectives d'analyse.

La démarche méthodologique

À l'heure où nous disposons de quelques données générales sur un premier portrait de ces néo-enseignants et sur leur situation problématique de transition, il était devenu important d'en apprendre davantage et d'étudier cette réalité en profondeur. C'est pourquoi, depuis 2004, nous avons mis en place une série d'entrevues auprès de neuf enseignantes et enseignants ayant débuté leur fonction dans un centre de formation professionnelle depuis moins de six mois, répartis dans plusieurs centres de formation et appartenant à des métiers différents, la composition du groupe de répondants correspondant à la moyenne des débutants (1/3 d'enseignantes pour 2/3 d'enseignants). Trois phases d'entrevues ont été réalisées à ce jour, la première portant sur le passé professionnel, la deuxième sur l'entrée en fonction et la troisième ponctuée dans le temps (tous les huit mois environ) prélevant des « échantillons d'expérience » (Larson et Csikzentmihalyi, 1983 *in* Fabre, 2004, p. 16) au cours des trois premières années en enseignement. Du point de vue méthodologique, la première étape marquante après la cueillette de données des deux premières entrevues, aura certainement été la mise en forme de récits phénoménologiques (Paillé et Muchielli, 2003).

Le choix du récit phénoménologique

Jamais au départ de cette recherche, il n'avait été question de mise en récit phénoménologique comme première étape d'analyse. Le projet initial prévoyait un récit de pratique pour la troisième phase de cueillette de données, mais la confrontation au contexte des nouveaux enseignants, la difficile faisabilité de cette proposition et plusieurs mois de réflexions ont infléchi petit à petit le cours de la méthodologie. Plusieurs éléments ont présidé à ce glissement vers le récit phénoménologique.

L'importance du biographique

En éducation des adultes depuis une quarantaine d'années, l'histoire de vie s'est déployée dans toutes sortes de pratiques au fur et à mesure que celles-ci émergeaient autant en recherche qu'en formation. La place de l'élément biographique dans la construction de soi n'est plus à démontrer (Josso, 2000; Delory-Momberger, 2003), parce que l'expérience est creuset de tout projet de vie et qu'au cœur de tout projet de formation, elle est intimement intégrée au processus d'apprentissage de l'adulte (Knowles, 1990). Les histoires de vie, ces « écritures du moi » que Pineau et Le Grand (2002) définissent comme « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (p.3) existent selon eux dans l'histoire humaine bien avant que le terme soit déposé.

La notion de récit : il y a récit et récit...

Récits de vie (Bertaux, 1997), récits de pratique (Desgagné, 2005, Desgagné et al., 2001, Van der Maren, 1996), autobiographies sont des propositions communes aujourd'hui en éducation aussi bien à des fins de recherche qu'à des fins de formation professionnalisante. Ces méthodes donnent la parole aux acteurs et constituent ainsi pour eux-mêmes ou pour autrui des occasions uniques d'accéder à leurs dynamiques individuelles, à leurs aspirations, à leurs prises de conscience et à leurs évolutions. Pour bien faire la part des choses, il y a lieu de distinguer, comme l'a rappelé simplement Bertaux (1997) qu'il y a l'histoire vécue et le récit qu'on peut en faire, que dire l'action reste un acte difficile et qu'il faut de plus rester prudent face à cette forme narrative qui n'est dans le fond qu'« une expérience passée au filtre » (Bertaux, 1997, p. 34). De plus, tout récit s'inscrit nécessairement dans une lecture, que ce soit par l'auteur lui-même ou par autrui, chercheur ou formateur. C'est la part relative de chacun d'eux dans l'interprétation du sens qui détermine trois modèles: dans le modèle biographique, c'est le chercheur qui mène l'analyse et l'acteur en est évacué. Dans le modèle autobiographique, c'est l'acteur qui est maître d'œuvre de son analyse et il le fait à son usage. Dans le modèle dialogique, le travail d'analyse se fait conjointement autant par les chercheurs que par les acteurs (Pineau et Legrand, 2002).

Pour Muchielli (1996), le récit de vie est une « méthode » et ce positionnement méthodologique est éclairant pour nous puisque le récit de vie est « une méthode de recueil et de traitement de récits obtenus auprès de personnes rapportant leur vécu au quotidien passé ou présent. L'entretien se fait à partir d'une trame orientant les récits obtenus sur des thèmes : les conflits, les changements survenus, les relations sociales, les conditions matérielles de vie... » (p. 199). Dans cette définition, la méthode concerne autant les participants que les chercheurs, le recueil et le traitement des données, mais sans que soient vraiment précisés la portée, le sens et la démarche des uns et des autres. Cette définition reste néanmoins une proposition intégrative autant de la démarche de cueillette que du processus d'analyse. De plus, cette définition laisse bien sous-entendre qu'il ne s'agit pas de demander aux participants un récit qui se déroulerait comme un long fleuve tranquille, mais de questionner à partir d'une grille d'entrevue dans une perspective particulière.

Desgagné, Gervais et Larouche (2001) vont plus loin en proposant l'histoire de vie, le récit de pratique et le cas de pratique comme jalons délimitant leur cadre conceptuel dans le cas d'une recherche auprès d'enseignants en formation et son potentiel de développement professionnel

dans le cas de praticiens en éducation. Ils ont mis très justement en continuum que l'histoire de vie nous donne accès à une succession en continu de faits et d'événements, que le récit de vie présente des fragments d'expérience vécue, déjà revue et corrigée, que le récit de pratique est une reconstruction de segments de pratique professionnelle et que le cas de pratique peut être vu tantôt comme l'histoire personnelle d'une pratique professionnelle (Cole et Knowles, 1993) ou comme l'histoire d'une résolution d'un cas de situation professionnelle problématique (Sykes et Bird, 1992). Dans cette chaîne notionnelle qui part de l'histoire de vie et aboutit au cas de pratique, on reconnaît bien là leur posture particulière de chercheurs-formateurs intéressés à l'utilisation des données de la pratique des acteurs dans un processus de formation. Cette distinction est pour nous intéressante puisqu'elle ne met pas seulement l'accent sur la posture des participants à la recherche mais encore sur la perspective dans laquelle est analysé l'objet de recherche. À cet égard, ces croisements de niveaux permettent de clarifier notre propre angle d'attaque : pour nous, il ne s'agit pas de comprendre une pratique professionnelle comme telle, ni de reconstruire une histoire de vie comme dans le cas de Mémoires par exemple. Au contraire, nous cherchons à identifier dans le parcours professionnel de ces enseignants, les faits ou événements marquants dans l'infléchissement de leur trajectoire professionnelle et décisifs dans le choix d'opérer un changement et, si possible, à les inscrire en continuité.

D'où la question qui vient naturellement : qu'est-ce qui fait un événement ? En cherchant à savoir si l'histoire d'une vie est faite d'événements, Legrand (2000) veut se dégager du sens commun de l'événement en cherchant à en restreindre la portée : si l'événement est « ce qui arrive », il faut que ce soit quelque chose « qui tranche, qui marque une discontinuité et qui reste mémorable » (p.89). Il propose aussi deux autres catégories biographiques que sont la catastrophe et l'impasse, la première, irruption soudaine qui apparaît comme un désastre et la deuxième qui décrit une voie sans issue. En tout état de cause, ce sont des faits qui prennent une valeur dans une vie et qui s'y inscrivent avec une intensité et des niveaux différents.

À ce propos, Bertaux (1997) suggère que dans un récit les événements et les situations racontés qui constituent une histoire de vie finissent pas se fédérer le long d'une « ligne de vie » (p.33) que d'autres appelleront « trajectoire » (Gaulejac, 1999; Mukamurera, 1998), des sortes de trajets non linéaires, mais réorientés constamment au fil du temps. De plus, comme nous l'avons constaté dans cette recherche, les entrevues font constamment des sauts dans le temps, rendant parfois ces lignes de vie difficiles à établir (ou à rétablir). Il faut donc y apporter un travail d'analyse dont l'essentiel consiste à recréer du sens en cherchant à retrouver la structure diachronique (Bertaux,

1997). Celle-ci permet de faire apparaître l'enchaînement de ces faits et situations variées marquants pour la personne et plus ou moins reliés entre eux lors de l'entrevue, comme par exemple pour l'un, le peu de goût pour les études secondaires qui le conduit après plusieurs ratés à l'apprentissage d'un métier en formation professionnelle. Mais il y a aussi une structure chronologique qui marque les repères essentiels du temps comme l'âge, la fin des études ou la date du premier travail (Bertaux, 1997). Ce sont précisément entre ces deux dimensions que nous cherchons à faire émerger ces lignes de vie professionnelle dans un effort de rendre ces parcours exemplatifs d'une tranche de vie, d'un contexte, d'une époque.

Dans une démarche classique de recherche et de formation, à l'instar de Demazière et Dubar (1997), Desgagné (2005) pose que le processus de recherche emprunte à deux postures. La première, restitutive, consiste à accompagner les participants dans « la reconstruction narrative de leur expérience de pratique » (p.33) et la deuxième plus analytique pour examiner « le potentiel interprétatif contenu dans les récits » (p. 42). Dans sa typologie, il propose le récit d'exploration, autour d'une impasse à dénouer dont l'issue est à découvrir, un récit d'accomplissement tournant autour d'un appel à s'engager, un récit d'initiation racontant une épreuve à traverser, l'occasion d'un apprentissage ou d'une transformation, un récit d'affirmation autour d'un incident à gérer et un récit d'adaptation autour d'une perte des repères, occasion de manifester ouverture et ajustement. Nous voyons qu'avec nos objectifs de recherche, nous nous situons à l'étroit dans cette typologie qui emprunte davantage à une philosophie de l'action et d'une construction professionnelle qu'à une émergence de nouvelles connaissances sur un objet donné.

Inspirée pourtant de ce fonds culturel du récit, tout autre a été notre manière de procéder dans cette recherche puisqu'à proprement parler, il n'a pas été demandé aux participants de raconter leur vie professionnelle. Pourtant, il était bien question d'évoquer avec eux une tranche de leur vie et particulièrement celle qui concerne la période précédant ou entourant leur entrée en enseignement. Pour nous, il s'agissait donc de bâtir une histoire dont le fil avait été orienté par des questions et c'est le récit phénoménologique qui allait nous permettre d'accomplir cette étape.

La notion de récit phénoménologique

Selon Paillé et Mucchielli (2003), le récit phénoménologique cherche à reproduire « la ligne le long de laquelle se construit le sens vécu et s'articule le cas. Il est en soi un résultat de recherche dans la mesure où il donne à voir dans son intégrité une portion d'expérience » (p. 75). Cette proposition de démarche

était particulièrement invitante à un moment où, une fois les entrevues terminées, il fallait procéder à leur analyse et elle convenait particulièrement bien à nos intentions puisqu'il était question de tenter de reconstruire des parcours professionnels qui avaient mené de l'exercice du métier vers l'enseignement. L'analyse est phénoménologique dans la mesure où elle cherche à « rejoindre l'existentiel, c'est-à-dire ce qui est fondamentalement humain dans la construction des phénomènes de conscience » (Van der Maren, 2003 p. 409), mais elle est aussi phénoménologique au sens étymologique de ce qui devient visible dans la lumière, de ce qui apparaît progressivement aux yeux du chercheur.

Présenté comme un récit qui rassemble « les éléments les plus phénoménologiquement probants de l'entretien » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 75), le récit phénoménologique doit permettre de faire l'expérience intime de la perspective de l'acteur. Ce qui est particulièrement tentant dans cette aventure, c'est qu'en respectant l'esprit de l'entrevue, les éléments saisis tout au long de la trame de l'entrevue ou saisis au détour des redites ou des chemins de traverse que peuvent prendre les entrevues, les chercheurs peuvent investir un domaine, une expérience, un contexte particulièrement individuel en lui donnant un ordre qui ne suit pas l'entrevue, mais s'inscrit dans une nouvelle logique.

Quoiqu'il en soit, ce récit phénoménologique met en évidence plusieurs réalités, celle du contexte dans lequel ont évolué les personnes dans leur vie professionnelle, qu'il soit d'une société, d'une institution, d'une entreprise, d'une famille ou même d'une amitié, celle de leur processus transitionnel, qui parle autant des choix qui ont été faits, des démarches entreprises pour rendre concret le projet de transition, des appuis obtenus, des moyens mis en œuvre et enfin, celle proprement du récit par ce qui est dit ou tu.

De l'entrevue au récit phénoménologique

Les grilles d'entrevue

Les trois types d'entrevues semi-dirigées s'appuient essentiellement sur les ordres de questionnement suivants. Pour la première entrevue portant sur le passé professionnel, il est demandé de décrire le parcours scolaire et professionnel, d'identifier l'élément déclencheur qui amorce le mouvement de transition vers l'enseignement, de dégager les représentations et les attentes face à la profession enseignante et enfin de présenter les moyens mis en œuvre pour réaliser la transition. Pour la deuxième entrevue touchant l'entrée en fonction, les questions portent sur l'adéquation des attentes avec la situation réelle, sur les défis de cette phase d'accommodation que sont la maîtrise

suffisante des tâches, le développement des comportements attendus dans le cadre du nouveau rôle, l'insertion sociale et l'intégration des valeurs culturelles propres à l'enseignement. Le troisième type d'entrevue porte sur la transition au quotidien en abordant la vision du rôle d'enseignant, la maîtrise des tâches, les relations avec les collègues, la conciliation travail-famille et quelques indicateurs de l'adaptation au travail. Dans la suite, au cours de deux autres entrevues (à intervalle de 8 mois), les questions reprennent essentiellement les mêmes catégories que lors de l'entrevue précédente pour en saisir l'évolution au fil du temps. On comprend que ces différents ordres de questionnement trouvent leur origine dans les cadres dont nous avons parlé plus haut et particulièrement dans celui de la transition organisationnelle présenté par Delobbe et Vandenberghe (2000).

La construction du récit phénoménologique

Une fois les deux premières entrevues terminées et leurs transcriptions effectuées, nous étions comme tous les chercheurs, amenés à pied d'œuvre. En tournant pour la première fois les pages de ces entrevues, nous étions avides d'en savoir davantage, mais aussi largement au pied du mur. Car comment appréhender ces données qui couvraient pour les deux entrevues un ensemble de plus de 50 pages en moyenne par personne ?

Quelques balises méthodologiques

Le récit phénoménologique tel que l'ont proposé Paillé et Mucchielli (2003) obéit à quelques recommandations méthodologiques de leur part : en donnant la parole aux acteurs, il importe de chercher à rendre compte le plus fidèlement possible de leur expression, dans le style d'une présentation orale, en créant un texte aussi fluide et aussi descriptif que possible (Paillé et Mucchielli, 2003). Mais au-delà de ces recommandations stylistiques, comment procéder ? Comment mettre en œuvre ce passage de la parole retranscrite de l'acteur à la parole de l'auteur ? Ricoeur (1983) nous suggère qu'« une histoire doit être plus qu'une énumération d'événements dans un ordre sériel, elle doit les organiser dans une totalité intelligible et la mise en intrigue est l'opération qui tire d'une simple succession une configuration » (p.102). Cette mise en intrigue nous invite résolument à une certaine organisation, sinon davantage, à une réorganisation certaine des éléments tirés des entrevues, en fin de compte à articuler les éléments du temps pour s'y retrouver. Elle nous pousse aussi davantage à la mise en lumière de la complexité émergente qu'à sa simplification. Ceci nous met ainsi en tension entre le respect de la parole de l'acteur et de son authenticité, (ce qui nous est livré dans l'entrevue, avec ses pleins et ses vides) et ce que nous y cherchons à reconstruire et qui s'écarte de la logique du discours initial. Cette réelle prise de possession, organisatrice et

contrôlante, cherche son chemin entre deux extrêmes à l'intérieur desquels sans doute, les événements tirés du passé deviendront une histoire.

Mais au-delà de ces propositions, voyons les repères plus concrets que nous nous sommes donnés. Globalement, la première commande consiste pour nous à réduire l'ampleur d'une transcription d'entrevues d'environ 40 pages à 4 à 5 pages. Ensuite, puisqu'il s'agit de rendre visibles des parcours professionnels, il importe de repérer leur structure diachronique, en juxtaposant si possible les repères chronologiques et en cherchant à créer cette continuité propre au récit. Comme l'entrevue comporte une allure ouverte qui se permet de nombreux écarts et détours de langage, il nous semble nécessaire d'éclaircir le discours, d'élaguer ce qui est touffu en se centrant aux propos essentiels et comme « le matériel de base comporte non seulement de l'information, mais aussi du bruit, il faut séparer l'information du bruit... » (Van der Maren, 2003, p. 400). Plus finement, on pourrait dire qu'il s'agit tout autant de prendre en compte ce qui est visible et marqué comme important par les personnes interviewées, mais aussi de faire une lecture des éléments absents, soit pour aller les chercher ailleurs dans l'entrevue, soit pour formuler des hypothèses de leur absence.

Les étapes de réalisation

Une fois que les deux premières entrevues portant sur le passé professionnel et sur l'entrée en fonction ont été réalisées, celles-ci ont été retranscrites. Ensuite, dans un premier temps, autour d'une seule entrevue, les trois membres de l'équipe de recherche ont écrit chacun leur propre récit phénoménologique en tenant compte des consignes énoncées plus haut. Dans un travail de comparaison et de validation, la relative fidélité des trois récits est apparue rapidement, mais montrant aussi des différences stylistiques. Dans un deuxième temps, il a été décidé de partager le travail entre le chercheur principal qui rédigerait tous les récits et qu'en même temps, les deux assistantes de recherche réaliseraient les récits des entrevues qu'elles avaient menées chacune séparément. Chaque double récit a été ensuite comparé, permettant l'intégration d'éléments pertinents qui respectaient la clarté des propos, la fidélité à l'entrevue d'origine et la pertinence du sens proposé. Enfin, tous les récits ont été soumis aux participants qui en ont validé ou modifié les propos.

L'importance de l'exercice pour cette recherche

Cette expérience de récit phénoménologique aura constitué pour les membres de l'équipe de recherche une première étape marquante dans le processus d'analyse. Tout d'abord, elle aura permis de voir émerger chaque trajectoire individuelle, mais aussi transversalement, elle aura donné l'occasion de voir

s'étaler chronologiquement les huit parcours et de voir ainsi se constituer un corpus unifié autour d'un récit. Il n'est pas certain en effet qu'à partir de la dissection en catégorisations multiples, nous aurions perçu aussi finement la logique des parcours personnels et les ressemblances ou les différences des parcours d'ensemble. Mais cette traduction en récit aura aussi comporté son lot d'hésitations et de questionnements.

Le récit comme exercice périlleux d'écriture

Plusieurs difficultés ont marqué cette étape importante d'écriture. Il y a d'abord, les difficultés liées à l'entrevue elle-même, car le caractère discursif et il faut bien le dire parfois, le caractère itératif des entrevues ont entraîné les participants dans des zones qui les éloignaient considérablement de la question posée et de l'objet de recherche. Le temps présent, par exemple, a agi un peu comme écran sur lequel sont venues se projeter toutes les problématiques du passé, non seulement parce qu'il y avait constamment relecture du passé à la lumière de l'expérience quotidienne, mais aussi parce que le présent en enseignement était vécu comme plus important et comportant plus d'enjeux à leurs yeux que le passé dans le métier. Il y a ensuite les difficultés liées à l'écriture du récit lui-même et notamment dans le passage du langage vernaculaire au langage universel qui s'apparente un peu à un travail de traduction et qui, s'il permet une meilleure compréhension pour tous, perd aussi de sa force existentielle et contextuelle. Il y avait enfin la fidélité aux propos des participants, coincée entre leur pensée discursive et une mise à plat linéaire exigée par le récit.

Le récit comme prise de possession par les chercheurs

Ce travail d'appropriation par les chercheurs, surtout pour ceux qui comme moi, n'ont pas mené les entrevues, ne peut se faire que par la saisie, longue et patiente, des échanges dialogiques entre les questions et les réponses. Cette première compréhension d'une dialectique, au sens d'une « discussion par voie de dialogue » (Rey, 2000, p. 1072) passe nécessairement par un puissant travail d'analyse, puisqu'il s'agit bien au premier abord de déconstruction, de déliement des éléments d'un Tout. Mais il y a aussi en même temps un autre travail qui s'y superpose, un travail de synthèse qui cherche à replacer les éléments épars de cet échange dans un nouveau Tout cohérent. Il en résulte une crispation qui met en évidence ce paradoxe d'une démarche en profondeur, en intensité sur des données d'entrevue et d'un souci de rester en surface puisqu'il y a une volonté d'établir un fil conducteur entre les éléments de l'entrevue. Bien sûr, cet exercice va plus loin qu'un simple travail de lecture, de filtration, de condensation, de choix et de positionnement des extraits d'entrevue, car au

terme de cette épreuve, il en résulte un contenu original qui n'appartient plus entièrement aux participants, ni dans leurs mots et ni dans leur expression.

Le récit comme mise en résonance de nos propres parcours

Outre cet incessant va-et-vient entre analyse et synthèse, un autre aspect a été frappant au cours de cette rédaction des récits. Au fur et à mesure de la consolidation de chaque récit, les parcours en émergence ont ravivé des segments de notre propre histoire de vie. À ce propos, Delory-Momberger (2003) propose très justement qu'au travers de ce glissement du récit de l'un vers le récit de l'autre, on assiste à une confrontation de deux autobiographies, une sorte d'« hétérobiographie » où la forme d'écriture, les émotions, les opinions, les réactions qui nous traversent à la lecture du texte de l'autre sont bien les nôtres. Elle va plus loin en disant que ce travail de transcription et de reconstruction du monde de l'autre ne peut se faire qu'en « le rapportant à mes propres construits biographiques et en le faisant entrer, en le *com-prenant*¹, dans des rapports de résonance et d'intelligibilité avec ma propre expérience biographique (p. 33) ». Dans cette perspective, en prenant possession de l'histoire de l'autre et en donnant inévitablement un sens nouveau, cette tension causée par le souci de ne pas occulter le sens originel par le mien qui vient se superposer, a exigé de reposer sans cesse la question : quel est le sens pour la personne elle-même ? Que dirait-elle face à cette expression ?

Le récit comme émergence des parcours individuels

Bien sûr, c'était le projet initial que celui de tenter de reconstituer ces parcours d'enseignants entre métier et enseignement. Il nous a été donné bien plus tôt que prévu de les voir apparaître dans un langage personnel que n'auraient pas induit une autre forme de transmission des résultats. Avec cette première porte ouverte sur le phénomène, il se dégage insensiblement des dynamiques individuelles, des atmosphères, des contextes particuliers, des caractères ainsi recréés : l'un confronté à un choix, n'entamera aucune démarche sans avoir poussé très loin la réflexion et quoiqu'il arrive après, assumera son choix. Tel autre, plus opportuniste, réagira au fil des événements, mais surtout des rencontres qui semblent compter beaucoup pour lui et utilisera les opportunités pour construire son parcours. D'autres encore ont délibérément organisé ce passage vers l'enseignement, en planifiant, en provoquant des rencontres, en recueillant de l'information.

Le récit comme référence et outil de travail

Rempart dans la création de sens face à la parcellisation des catégories, le récit devient par la suite notre document de référence, validé par les participants. Après avoir permis une première lecture transversale d'un récit, il dégage aussi des continuités entre les récits eux-mêmes. À l'aube de l'analyse catégorielle,

des hypothèses et des questions se formulent puisque déjà à ce stade-là de la recherche, une lecture transversale est possible. Comme par exemple, quel est le poids des dynamiques individuelles face aux événements de la transition ou encore, quelle est la part des désillusions dans la démotivation des personnes en transition ? On peut penser aussi que l'élément déclencheur, même s'il s'en remet au hasard, vient en résonance des éléments antérieurs de la vie scolaire ou professionnelle de l'individu. Ces quelques exemples montrent combien le récit en cours d'écriture devient un chantier important dans la découverte des tendances lourdes des processus de transition rencontrés au cours de cette recherche.

Un exemple de récit phénoménologique : le rapprochement de trois lectures

Nous présentons maintenant un extrait d'une entrevue, suivi d'un extrait du récit réalisé par les trois membres de l'équipe, du questionnement et de la recherche de sens qui en ont suivi et enfin, du récit intégré à partir de l'étape de validation des trois chercheurs et de la période de réflexion qu'elle a générée. L'extrait que nous avons choisi de soumettre ici aborde ce moment particulièrement déterminant et délicat du parcours professionnel où, pour la première fois dans l'esprit de cette personne, il est question d'entrouvrir la porte vers l'enseignement.

Intervieweuse

Qu'est-ce qui fait que vous ne vous voyiez pas prof.?

Sujet G1

Hey!

Intervieweuse

Vous avez dit : « Je ne me voyais pas faire ça. »

Sujet G1

Bien, ça... Ce n'est pas que je ne me voyais pas. Je n'avais jamais, comment dire, je n'avais jamais pensé de devenir prof. là un jour. Moi j'étais technicien. Puis ça ne m'était jamais venu à l'idée de dire : « Bien prof, ça m'intéresserait là. » Mais si quelqu'un me l'aurait proposé avant, même si je n'aurais pas eu le poste, peut-être que là j'aurais dit oui. Mais s'il y a une opportunité, quelque chose. Mais pas avant ça, ça ne me venait pas à l'esprit de ça. Mais là, de la manière que c'est arrivé. C'est que là j'ai entendu que j'étais dans les personnes qui étaient... Puis par pur hasard, j'avais un appel de service ici à la commission scolaire, à l'école puis au bureau de la maintenance. C'est juste à côté. Puis Albert était dans le couloir, puis on s'est

croisé. Puis il dit : « Attends un petit peu, il faut que je te parle. » C'était au mois d'avril 2004. Fait que là, on a parlé cinq minutes. Il me dit : « Pense à ça! » Puis c'est à partir de là que je me suis mis à penser. Fait que je n'ai pas fait sur un coup de tête.

Récit n° 1

Mon changement de carrière pour l'enseignement a été une opportunité, un hasard... ce n'est pas quelque chose que j'avais envisagé un jour, ça ne m'était jamais venu à l'idée de dire : « Bien prof, ça m'intéresserait. J'ai eu à faire un appel de service au centre et j'ai été approché par un enseignant en électricité. Ils cherchaient un enseignant pour remplacer quelqu'un qui partait à la retraite...

Récit n° 2

Pour ce qui est de l'enseignement, je n'avais jamais envisagé ça. C'est un adon², un hasard... ». C'était au mois d'avril, j'avais eu à réparer des équipements à l'école et j'ai croisé le responsable du département d'électricité qui m'a informé qu'un enseignant prenait sa retraite. Il cherchait un prof qui était dans le domaine...

Récit n° 3

Je n'avais jamais pensé à devenir enseignant, l'idée d'être prof était absente, elle m'était étrangère. Et puis, il y a eu une opportunité, un pur hasard, à la commission scolaire pour laquelle j'avais un appel de service, j'ai rencontré dans le couloir un prof du département qui m'a informé qu'un collègue prenait sa retraite et qu'ils cherchaient quelqu'un du domaine...

La recherche de sens autour du hasard

Une fois les trois récits mis en présence l'un de l'autre, le questionnement à propos du hasard s'est fait jour malgré le beau consensus manifesté autour de cet extrait par les membres de l'équipe. En effet, ceux-ci ont à peu de chose près retenu les mêmes expressions pour réaliser leur propre récit. D'abord, « Le changement (...) a été une opportunité, un hasard », ensuite « C'est un adon, un hasard », et enfin « Il y a eu opportunité, un pur hasard », ce qui est fidèle au texte de l'entrevue puisque le passage vers le récit s'est fait suivant notre consigne de travail selon un mode copié-collé du texte original. Mais d'emblée, laisser au hasard le soin de déterminer cet instant déclencheur de la transition créait un malaise et laissait un doute pour nous. Accepter ainsi l'idée de hasard, c'était donner toute la place au sens commun pour expliquer cet événement

aussi marquant. Il était impensable pour nous de voir une personne mettre tant d'énergie pour s'adapter à une nouvelle réalité de travail dans un contexte difficile s'en remettre au hasard pour décider de la mise en route de ce mouvement de passage. Nous étions donc dans une impasse...

Par ailleurs, trois des personnes interrogées ont invoqué le hasard ou un synonyme pour expliquer l'élément déclencheur de leur transition et ce qui est étonnant, c'est qu'elles donnaient l'impression d'avoir martelé le terme. Dans le cas qui nous occupe, le participant a mentionné une fois « adon », trois fois « hasard » et une fois « un pur hasard », mais par cinq fois, a utilisé le mot « opportunité » et il est vrai qu'en relisant jusque-là le récit de sa vie professionnelle antérieure à l'entrée en enseignement, sa dynamique personnelle avait semblé utiliser depuis sa jeunesse cette capacité à réagir devant ce qui se présente, qu'il s'agisse de changer d'études, d'écoles ou de travail. Un autre point d'achoppement résidait dans le fait que cette personne mentionnait cette incapacité à « se voir comme enseignant », une sorte de cécité à envisager une autre voie professionnelle ou au contraire un aveuglement par quelque chose de trop brillant qui l'empêchait de se projeter dans l'avenir comme enseignant. Cette posture qui plaçait l'idée d'enseignement comme étrangère à son univers venait ainsi renforcer la notion de hasard comme si l'élément déclencheur ne lui appartenait pas, comme s'il était le jouet du hasard.

Or, le hasard « ce qui se présente », « ce qui arrive » comme nous le rappelait Legrand (2000) doit nécessairement trancher, marquer pour avoir valeur d'événement. Autrement dit, il y a des événements qui traversent nos vies sans prendre nécessairement du sens et il y a des événements significatifs parce qu'ils s'inscrivent en clair dans le parcours. Au fil de cette réflexion, il apparaissait dès lors de plus en plus évident que ce qui avait constitué l'événement significatif pour cette personne n'était pas le hasard, mais bien la rencontre avec des personnes, et dans son cas les rencontres, fussent-elles de hasard. Ainsi, ce hasard avait été nécessaire (Vézina, 2001) pour créer l'événement, mais il n'était pas suffisant pour lui donner du sens. Il nous fallait donc renommer cette transcription du texte initial en « rencontre de hasard ». Et la suite du récit nous révèle d'ailleurs que c'est à partir de cette rencontre et de ce qui s'était dit que l'idée d'enseignement avait fait son chemin jusqu'à l'amener à poser des gestes concrets pour rendre cette idée plus concrète.

En mettant en évidence l'importance de la « rencontre par hasard », nous déplaçons le sens de l'événement vers les deux personnes qui avaient été actives dans cette rencontre. Dès lors, cette restauration permettait de proposer une lecture diachronique plus éclairante que si elle avait fait appel au seul

hasard et de replacer la rencontre comme un des éléments déclencheurs de la transition vers l'enseignement. Et par le fait même, cet événement-rencontre prenait date dans la structure chronologique du récit phénoménologique. La version intégrée de l'extrait du récit en question devenait donc celle-ci :

Je n'avais jamais pensé à devenir enseignant, non pas que je n'aimais pas cela, mais plus simplement parce que l'idée d'être prof était absente, elle m'était étrangère. Et puis, il y a eu une opportunité, une rencontre de hasard à la commission scolaire pour laquelle j'avais un appel de service. J'ai croisé le responsable du département d'électricité qui m'a informé qu'un enseignant prenait sa retraite. Il cherchait un prof qui était dans le domaine, puis il avait déjà ciblé des gars dans la compagnie, j'étais parmi ces quatre gars-là. Et quand on m'a fait cette offre, là je me suis mis à réfléchir à la question.

Le récit phénoménologique d'un passage de l'exercice du métier à l'enseignement du métier³

En exergue de ce récit, les membres de l'équipe avaient décidé de placer une citation de l'entrevue représentative du vécu de la personne interrogée lors de cette transition.

Parfois quand j'étais sur le marché du travail, on voyait des professeurs de métier, on disait : Hé! Vous êtes ben, vous êtes ben, mais tant qu'on n'est pas dedans, tu ne le sais pas. C'est un autre monde...

Ainsi commence le récit phénoménologique de cette transition :

Aujourd'hui, j'ai 37 ans et je suis enseignant dans un programme d'électricité de construction en plus d'être étudiant au baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle. Il y a 20 ans, j'avais commencé un diplôme d'études professionnelles en dessin industriel, mais je ne l'avais pas terminé, je n'aimais probablement pas assez le dessin pour en faire ma vie. Dans la suite, entre 85 et 89, j'ai travaillé chez un grossiste en plomberie tout en suivant de soir un cours de réfrigération. Je ne l'ai pas terminé non plus, mais entre temps, un de mes amis m'a invité à jeter un coup d'œil du côté de l'électricité de construction. Je me suis inscrit au cours, ce qui fait qu'aujourd'hui, au moment où je donne moi-même mon

premier cours, j'ai 14 ans d'expérience en électricité de construction.

J'ai aimé mon métier, parce qu'il est très diversifié autant par les équipements, les lieux, les clients, les types de travaux. Ce n'est pas monotone, c'est un métier où tu touches à tout. Cela m'a amené à une polyvalence qui a probablement fait la différence au moment où j'ai été recruté. En 14 ans, j'ai été à l'emploi de deux compagnies. J'ai eu des bonnes années là-bas, après quelques problèmes avec mon premier patron, j'ai changé très rapidement pour une plus grosse compagnie, mais où les possibilités de diversifier étaient encore plus grandes et mon expérience professionnelle s'est élargie dans la continuité de la première.

Je n'avais jamais pensé à devenir enseignant, non pas que je n'aimais pas cela, mais plus simplement parce que l'idée d'être prof était absente, elle m'était étrangère. Et puis, il y a eu une opportunité, une rencontre de hasard à la commission scolaire pour laquelle j'avais un appel de service. J'ai croisé le responsable du département d'électricité qui m'a informé qu'un enseignant prenait sa retraite. Il cherchait un prof qui était dans le domaine, puis il avait déjà ciblé des gars dans la compagnie, j'étais parmi ces quatre gars-là. Et quand on m'a fait cette offre, là je me suis mis à réfléchir à la question. Dans le fond, l'idée valait la peine d'être creusée. Et malgré le fait que l'idée souriait (moi, devenir un prof !), qu'est-ce que je perdais au change ? Et puis, est-ce que je serais capable ? Il demeure que pour moi, ça impliquait un choix.

J'ai pris le temps d'y penser... Et je me suis rappelé qu'au cours de mon deuxième emploi, après 6 ou 7 ans de métier, je m'étais aperçu que j'étais rendu plus loin que les autres parce que, quand j'avais un problème, quand je ne comprenais pas, je cherchais jusqu'à ce que je trouve. Et on m'appelait pour aider les autres à résoudre certains problèmes. On me disait dans l'entreprise que j'expliquais bien et on me confiait des petites tâches de formation avec mes collègues. Je me disais que ça pouvait se rapprocher un peu de l'enseignement et que c'était comme un plus pour moi. Plusieurs personnes m'ont encouragé et m'ont dit qu'ils me voyaient bien là-dedans. Cela m'a encouragé à faire le saut. Des tas de questions se

bousculaient dans ma tête, mais j'ai pris le temps d'y penser, j'imaginai que mon travail allait devenir plus régulier que sur les chantiers. Je me suis renseigné sur les conditions de travail, sur les exigences du bac. Je me référais un peu à mes DEP que j'avais faits et je savais comment les modules fonctionnaient, le processus. J'aime aussi l'idée de transmettre du savoir. La dégradation de ma condition physique (j'ai commencé à souffrir d'arthrose) a aussi pesé lourd dans la décision de quitter le travail, encouragé d'ailleurs par le médecin à diminuer l'intensité de ma charge de travail.

Quand je l'ai annoncé à l'entreprise que je partais, on m'a demandé si je n'étais pas satisfait des conditions, mais la question n'était plus là, le choix était fait et je voyais ce changement comme un défi à relever. En un sens, c'était comme une situation de non-retour, parce que je voulais réussir. Mais par leurs questions et réflexions, je sentais que j'étais apprécié dans l'entreprise. Une fois la décision prise, j'ai été porter mon CV au moment de l'annonce dans le journal et je suis passé en entrevue quelques jours plus tard. Le lundi suivant, ils m'appelaient pour me dire que j'avais eu le poste. Dans la suite, j'ai rencontré les ressources humaines et sans pouvoir vraiment négocier, j'ai constaté que j'allais avoir une baisse de salaire. Par contre, je travaillais moins et j'avais 13 semaines de vacances.

Le 20 septembre 2004, à l'âge de 37 ans, j'ai commencé à enseigner à temps plein et je me suis inscrit au baccalauréat en enseignement à l'université. Tout est arrivé en même temps, j'ai quitté mon emploi d'électricien, je suis devenu prof à temps plein et j'ai commencé mon premier cours à l'université. À date, je ne regrette absolument pas mon choix, mais ça ne fait que quelques mois que j'enseigne. Pour le moment, j'ai plus l'impression de manquer de temps, mes cours à l'école la semaine, mes corrections, mes cours à l'université la fin de semaine. Pourtant, dans l'ensemble ma qualité de vie s'est améliorée, en termes d'heures de travail, de conditions de travail et je suis plus présent dans ma famille et à mes enfants. C'est sûr que ma vie a aussi changé du côté des conditions de travail, je ne suis plus sur les chantiers et je suis moins exposé du côté physique, mais pour le travail, tant que tu ne l'as pas fait, tu ne le sais pas.

J'avais imaginé que je me trouverais devant des élèves, mais je n'avais pas du tout vu que j'allais avoir à faire avec une structure, une école. Je l'apprends un petit peu tous les jours. Je ne le savais pas avant, mais quand je montrais quelque chose à mes collègues, cela me donnait une satisfaction, cela me « faisait un petit velours ». Ma plus grosse surprise tient à la préparation des cours, je découvre qu'il faut deux fois plus de temps, et souvent plus, pour préparer un cours que pour le donner. Ce qui m'a marqué aussi, c'est le côté individuel de la préparation de cours, on est tout seul, même si on est en équipe avec les autres profs. Grâce aux autres, je peux avoir accès plus rapidement aux informations, mais je reste seul pour mener le travail. J'ai dû aussi m'adapter au fait que désormais, je reste à la même place, même lieu, même local, même environnement, je n'étais pas habitué à cela puisque j'étais toujours sur la route.

J'ai aussi fait de la récupération avec les élèves, c'était nouveau. J'ai fait du suivi d'équipements tout au long de ma vie professionnelle, mais je n'imaginai pas que j'aurais à le faire avec les équipements qu'on utilise pour l'enseignement, il faut que ça fonctionne quand on donne cours là-dessus. J'ai eu aussi à m'occuper du renouvellement des pièces pour les équipements, ce n'était pas un problème pour moi, je le faisais déjà dans mon travail, mais je ne pensais pas que j'aurais à le faire ici. Et puis, j'ai fait aussi les tournées de promotion dans les écoles pour faire connaître le programme et la profession, c'était nouveau.

Au niveau des cours que je donne, j'enseigne 12 modules à l'intérieur du programme. Je dois respecter le programme d'études et les contenus de cours doivent être fidèles : cela me fait beaucoup de travail d'appropriation sans compter le fait que je ne suis pas très à l'aise avec certains contenus parce que je n'avais jamais travaillé sur ces équipements-là. Mais, même si je sais que ce n'est pas pertinent pour les élèves, je suis obligé de le donner, comme par exemple certains modules comme l'électronique que le programme considère comme de l'initiation et qui est en réalité très approfondi et trop approfondi pour les besoins des élèves et surtout du marché du travail. J'ai été obligé de me perfectionner chez nous pour pouvoir l'enseigner aux élèves. Après discussion avec d'autres enseignants de Montréal qui avaient le même module à enseigner, nous avons réalisé que

c'était un module problématique, pour lequel il n'y avait personne de qualifié pour l'enseigner.

Au niveau des comportements, j'ai découvert qu'il me fallait une dose de patience bien supérieure à celle que je croyais quand même posséder au départ. J'ai eu aussi à faire la discipline face à des élèves perturbateurs ou démotivés. Je n'ai pas le choix, il faut faire la loi un peu sinon ils vont te piler sur la tête. Les élèves de deuxième année, les finissants, reviennent de stage et ont quelques cours à faire avant d'aller travailler. Souvent, ils savent qu'ils ont une job à la fin alors ils ne font plus d'efforts. Ça j'ai trouvé ça un petit peu dur. Il faut toujours essayer de les garder. Il a fallu que je m'adapte. Au début, c'est frustrant mais après tu trouves des façons de fonctionner. Même si je sens que le programme est la règle, je me sens assez de liberté pour m'adapter aux situations, travailler plus en atelier avec un groupe moins fort en pratique, ou l'inverse... On m'a dit : suis les contenus de cours et du moment que tes élèves réussissent les examens, c'est toi le boss pour mener le cours à ta façon.

Ça s'est bien passé avec mes confrères de travail, il y avait toujours quelqu'un pour me répondre ou me donner des pistes. Au niveau de la liberté d'action, elle était plus présente où je travaillais avant dans l'entreprise privée pour prendre des décisions. Ici, à l'école, c'est plus limité mais pour moi, ça ne m'affecte pas dans mon travail. L'entraide et le respect sont présents dans mon département, je ne sais pas pour les autres. J'ai quand même une personnalité qui fait que je m'entends bien avec tout le monde. Dans le centre, nous avons eu de la formation sur PowerPoint et Excel, mais tout va trop vite, on n'a pas le temps de vraiment assimiler les logiciels, ce qui fait que je ne les ai pas utilisés.

Du côté des pertes, il y a certainement en premier lieu, l'appartenance au groupe de travail, à mes collègues dans l'entreprise. Malgré tout, l'ambiance et la gang me manquent. Ensuite, si je veux suivre l'évolution du métier, il faut que je m'organise seul, que je demande à aller chercher du perfectionnement alors que dans l'entreprise, on avait régulièrement de l'information ou des rencontres sur les nouveaux produits ou les nouvelles techniques. À l'école, il y a bien du perfectionnement, mais uniquement en pédagogie, pour

le métier, il faut que je me débrouille. Mais comme j'ai toujours été chercher l'information qui me manquait, je continue maintenant et surtout avec Internet qui facilite le travail.

Je me suis aussi inscrit à l'université parce que je savais que j'avais à le faire, j'étais très inquiet, car ça faisait 20 ans que j'avais quitté les bancs de l'école. Inquiétude, parce que je m'en allais dans l'inconnu, je n'avais été ni au Cégep ni à l'université et je n'avais aucun repère. Je me suis renseigné auprès de mes nouveaux collègues et j'ai eu un mentor qui m'a été assigné pour me guider. Je prends les choses une à une. Si j'avais atteint la quarantaine, je pense que je n'aurais pas embarqué dans la formation universitaire, c'était une grosse décision à prendre parce que je ne veux pas aller toute ma vie à l'école. Mais je ne regrette rien. Le bac, ce n'est pas imposé parce que je l'ai accepté. Par contre, je le subis puisque je ne l'ai pas choisi. Il faut que je le suive, si je veux maintenir mes conditions ici.

Mais c'est sûr que les cours au baccalauréat, c'est un gros morceau, je me demande encore comment trouver du temps pour avancer dans les cours de l'insertion. C'est une grosse année. On a nos familles et nos contenus de cours, c'est certain que j'y vais à mon rythme, mais quand même, j'ai l'impression parfois d'être saturé. Mon mentor fait un suivi de ce que j'ai à faire, il me situe dans le parcours, dans ce qui reste à faire, ça va bien avec lui.

Conclusion

Dans cette recherche d'une méthodologie adaptée au contexte de transition et à notre intention d'établir des parcours biographiques et professionnels qui en rendent compte le plus justement possible, nous avons mis à profit avec intérêt la proposition du récit phénoménologique.

Ce premier récit que nous avons présenté et choisi parmi les 7 autres qui ont suivi a commencé à lever le voile sur la période cruciale de transition entre métier et enseignement. Son mérite essentiel a été de proposer à l'issue des entrevues un tout cohérent, dynamique et chargé de l'expérience des participants qui se présente effectivement comme l'ont suggéré Paillé et Muchielli en une véritable étude de cas. Et de fait, depuis ce temps de la rédaction des récits, les éléments dégagés de l'analyse « participent du déploiement même de l'histoire » (Paillé et Muchielli, 2003, p.75).

Notes

¹ En italique et fractionné dans le texte.

² adon : n.m. chance, heureux hasard *in* Bergeron, L. (1980). Dictionnaire de la langue québécoise (p. 20), Montréal, VLB.

³ Les informations contextuelles et individuelles ont été modifiées pour les besoins de cette publication.

Références

- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage, *Carriérolgie*, 10, 3-4, 603-627.
- Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires, *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1) 29-48.
- Balleux, A. et Loignon, K. (2004). Quitter le métier pour l'enseignement : rapport de recherche sur l'identité des enseignants débutants en formation professionnelle. Document non publié. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*. Paris : Éditions Nathan.
- Bridges, W. (1995). *La conquête du travail. Au-delà des transitions*. Paris : Éditions Village mondial.
- Caron, L. et G. St-Aubin (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*, FECS et CEQ.
- Cole, A.L. et Knowles, J.G. (1993). Shattered images : Understanding expectations and realities of field experiences, *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6), 457-471.
- 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.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation – figures de l'individu objet*. Paris : Anthropos.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Desgagné, S., Gervais F. et H. Larouche (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Éds). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, (p. 203-223). Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York et Londres, Norton and Co.
- Fabre, C. (2004). Critique et contribution à la mesure de la socialisation organisationnelle en recherche de gestion. Actes du Congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines, Université du Québec à Montréal, 1^{er} au 4 septembre, document électronique.
- Formenti, L. (2000). Les histoires de vie dans ma vie : reconstruction, découverte ou invention. In M-C. Josso (Éd) *La formation au cœur des récits de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Gaulejac, V. de (1999). *L'histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Green, L.N. (1999). Transfrontières : pour une analyse des lieux de passage, *Socio-Anthropologie*, 6, Paris.
- Holborn, P., Widen, M. et Andrews, I. (1988). *Becoming a teacher*, Tome II, Toronto, Kagan and Woo, traduit et adapté par Heynemand, J. et Gagnon, D. (1993). *Devenir enseignant*, tome II, Montréal : Éditions Logiques.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie – le développement psychosocial de l'adulte*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Josso, M.C. (2000). (dir) *La formation au cœur des récits de vie : expérience et savoirs universitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte - Vers un nouvel Art de la Formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Larson, R. et M. Csikszentmihalyi (1983). "The experience sampling method". In H.T.Reis (Ed.), *Naturalistic approaches to studying social interaction*, (p. 41-56). San Francisco : Jossey-Bass.
- Legrand, M. (2000). Événement et biographie. In Barbier (Éd.) *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 85-106), Séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lemieux, N. (1993). *Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employés de bureau*. Thèse de Doctorat. Université Laval. Sainte-Foy, Québec.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. et B. MacKee, (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York : Knoff.

- 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 (2001). *La formation à l'enseignement professionnel – Les orientations Les compétences professionnelles*, 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.
- Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- 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.
- Pailé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parant, M. (2001). La crise du territoire politique : migrants transitaires et frontières virtuelles. *Revue Études internationales*, XXXII(1), 69-96.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Pineau, G. et Le Grand (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rey, A. (dir). (2000). Le Robert, dictionnaire historique de la langue française. Paris : dictionnaires Le Robert.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris : Gallimard.
- Riverin-Simard, D. (1993). *Transitions professionnelles : choix et stratégies*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- 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.
- Schlossberg, N. K. (1995). *Counseling adults in transition – Linking practice with theory*. New York : Springer (1re éd. 1984).
- Schmitt, É.E. (2005). *Journal d'un roman volé*. Paris: Albin Michel.
- Sykes, G. et Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. In G. Grant (dir), *Review of research in education*, 18, (p.457-521). Washington, DC: AERA.

- 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.
- 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.
- Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck
- Vézina, J.F. (2001). *Les hasards nécessaires : la synchronicité dans les rencontres qui nous transforment*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Zabin, C. et Hugues, S. (1995). Stage Migration in Mexico and the U.S., *International Migration Review*, 29, 395-422.

André Balleux a des intérêts méthodologiques qui vont vers la recherche qualitative avec des instruments d'analyse comme le récit phénoménologique, les cartes conceptuelles et les études de cas. Ses recherches et publications portent sur les problématiques du lieu de travail comme lieu de formation, sur les dynamiques d'apprentissage, sur la transition professionnelle des enseignants de formation professionnelle et enfin, sur les concours de métier, les Olympiades de la formation professionnelle et technique, comme événements significatifs de formation.