Document generated on 04/24/2024 6:49 p.m.

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas

Chantale Beaucher

Volume 13, Number 1, 2010

L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1017461ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1017461ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *13*(1), 63–81. https://doi.org/10.7202/1017461ar

Article abstract

Quebec high school vocational-education teachers are seasoned practitioners of their trades; over the years they have developed professional competencies that qualify them for recruitment by vocational-education centres. Once in their teaching posts, they are under obligation to enrol in a university teacher-training program. Often, these teacher/students' early academic careers were of a kind that would not have suggested such a development. What, then, is the nature of the relationship to knowledge of vocational-education teachers enrolled in the teacher-training program at Université de Sherbrooke? Three individuals' relationship to knowledge is described in this article: that of a student described as fearful, that of an enthusiast, and that of a non-quitter.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2010

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation
vol. 13, nº 1, 2010, p. 63 à 81

Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas

Chantale Beaucher
Université de Sherbrooke

Résumé

Les enseignants de formation professionnelle au secondaire au Québec sont des experts de métier ayant développé au fil des ans des compétences professionnelles qui leur valent d'être recrutés par les centres de formation professionnelle. Or, une fois en poste, ils sont tenus de s'inscrire à un programme de formation des maitres à l'université. Le parcours scolaire initial de ces étudiants-enseignants ne laissait souvent pas présager d'une telle possibilité. Quelle est alors la nature du rapport au savoir de ces enseignants de formation professionnelle engagés dans un programme de formation des maitres à l'Université de Sherbrooke ? Le rapport au savoir de trois personnes est décrit dans cet article : celui d'un étudiant qualifié de craintif, celui d'un enthousiaste et celui d'un persévérant.

Abstract

Quebec high school vocational-education teachers are seasoned practitioners of their trades ; over the years they have developed professional competencies that qualify them for recruitment by vocational-education centres. Once in their teaching posts, they are under obligation to enrol in a university teacher-training program. Often, these teacher/students' early academic careers were of a kind that would not have suggested such a development. What, then, is the nature of the relationship to knowledge of vocational-education teachers enrolled in the teacher-training program at Université de Sherbrooke ? Three individuals' relationship to knowledge is described in this article : that of a student described as fearful, that of an enthusiast, and that of a non-quitter.

1. Contexte général : la formation professionnelle au secondaire

Le secteur de la formation professionnelle au secondaire est en pleine expansion (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998). Si la baisse progressive de clientèle, d'intérêt et de reconnaissance de la formation ainsi que sa dévalorisation globale ont marqué le secteur dans les années 1980 (Beaudet, 2003), les années 1990 et, plus encore, le début des années 2000 ont vu sa crédibilité et sa qualité renforcées (CSQ, 1999 ; Gouvernement du Québec, 2003). Ainsi, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), en reconnaissant l'importance de la formation professionnelle pour le développement économique de la province, a identifié ce secteur comme l'une de ses priorités au terme des derniers États généraux sur l'éducation dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Gouvernement du Québec, 1997*a*), puis dans l'énoncé de politique éducative qui en découle (Gouvernement du Québec, 1997*b*) et, à nouveau, lors du Sommet du Québec et de la Jeunesse tenu en 2000. Parmi les mesures mises de l'avant pour revaloriser la formation professionnelle se trouvent notamment : 1) l'approche orientante, qui contribue à présenter la voie professionnelle comme valable, normale et débouchant sur une insertion socioprofessionnelle réussie ; 2) l'instauration progressive de passerelles entre les secteurs professionnel du secondaire et technique du cégep (Conseil supérieur de l'éducation, 2002) ; 3) la promotion pour le recrutement de jeunes ; ainsi que 4) la hausse des exigences ministérielles de qualification des enseignants afin d'en augmenter la compétence (Gouvernement du Québec, 2001).

Ce dernier aspect, la qualification des enseignants, constitue une problématique particulièrement sensible pour le secteur de la formation professionnelle. En effet, ces enseignants ont la particularité d'être experts dans un métier (mécanique, fleuristerie, boucherie, esthétique, etc.), mais lorsqu'ils font leurs premiers pas en enseignement, ils le font sans aucune préparation pédagogique universitaire préalable, comme c'est le cas pour les enseignants des autres secteurs. Pourtant, malgré leur méconnaissance de l'enseignement, c'est sur leurs épaules que repose une grande part de la lourde responsabilité d'offrir une formation de qualité aux élèves et d'assurer la compétence de la future main-d'œuvre québécoise. Ainsi, puisque les connaissances disciplinaires et la compétence dans l'exercice d'un métier ne suffisent pas à en faire de bons formateurs (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998), ils sont tenus de s'inscrire à un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 crédits depuis septembre 2003[1]. En moyenne, les enseignants commencent leur formation universitaire deux ans et quatre mois après avoir commencé à enseigner en formation professionnelle (Balleux et Loignon, 2004). Ils sont âgés en moyenne de 42 ans et ont en moyenne 13 ans de pratique du métier à leur actif. Ces parcours hors-normes et pourtant largement méconnus s'inscrivent en outre dans un contexte de transition professionnelle houleux. En effet, lors de leur insertion en enseignement, au-delà du fait qu'ils ne soient pas encore formés à cette fin, ils débutent souvent en effectuant de la suppléance, en travaillant à taux horaire ou à contrat. Plusieurs gardent par ailleurs un lien d'emploi avec leur métier initial avant de faire le grand saut et de ne plus vivre que de l'enseignement[2].

1 L'exigence ministérielle était auparavant de 30 crédits dans un certificat universitaire en pédagogie. Les répondants à l'étude présentée dans cet article font partie des personnes qui ont eu à obtenir un certificat.

2 Dans certains types de métier, dont ceux du secteur de la santé, il arrive que des personnes gardent un lien d'emploi par choix (et même par obligation dans le cas des pompiers), même après avoir obtenu des conditions plus favorables en enseignement.

Ainsi, dans un contexte de revalorisation de ce secteur de formation encore fragile et caractérisé par un effectif scolaire très hétérogène, des voies d'accès multiples, des modes d'intervention diversifiés, des tentatives d'harmonisation entre le secteur professionnel et technique, des partenariats étroits, mais exigeants avec les secteurs de production, ainsi que des programmes d'études encore en processus de renouvèlement (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998 ; Gouvernement du Québec, 2003), il devient urgent et pertinent de développer une meilleure connaissance des particularités des enseignants qui y œuvrent. C'est pourquoi cette étude aborde la question du rapport au savoir des enseignants de formation professionnelle, afin de permettre une meilleure connaissance de ces individus et éventuellement, en vue de contribuer à leur proposer une formation encore mieux adaptée à leurs caractéristiques.

2. Problématique : la situation des enseignants de formation professionnelle

Le parcours des enseignants en formation professionnelle diffère de celui plus traditionnel de leurs collègues du secteur secondaire général des jeunes, lesquels ont, la plupart du temps, fréquenté de façon continue le secondaire général, puis le collégial préuniversitaire et, enfin, l'université où ils obtiennent un brevet d'enseignement au terme de quatre ans d'études à temps plein. Dans le cas des enseignants en formation professionnelle, le parcours est majoritairement moins linéaire. Plusieurs ont quitté l'école tôt, après un diplôme d'études professionnelles ou secondaires générales. En fait, 75,4 % d'entre eux, à leur arrivée en enseignement, n'ont que 15 années de scolarité ou moins (Caron, 1997), alors qu'en contrepartie, ils ont séjourné sur le marché du travail plus de 10 ans dans 48,1 % des cas (*Ibid*.). C'est d'ailleurs à titre d'experts du métier qu'ils ont exercé qu'ils sont recrutés par les centres de formation professionnelle pour faire profiter la relève de leurs compétences. Ainsi, « les compétences acquises par ces enseignantes et ces enseignants l'ont été par la pratique d'un métier davantage que par de longues études » (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998, p. 22).

Or, à la suite de l'intégration de ces experts de métiers au monde de l'enseignement et de leur inscription à l'université, la situation se corse. Ainsi, et c'est là le cœur de cette problématique, l'obligation de formation universitaire n'est pas une sinécure pour ces individus ; plusieurs mettent les pieds à l'université pour la première fois en tant qu'étudiants. Désormais, ils évoluent dans un contexte qui a pu leur sembler inaccessible par le passé. En effet, parmi ces nouveaux étudiants plusieurs ont, soit une formation initiale courte, soit fréquenté au secondaire les anciennes voies de formation professionnelle (professionnels long et court), considérées dans les années 1980 comme des « voies de garage » où étaient dirigés les élèves en difficulté d'apprentissage, de motivation ou de comportement (Beaudet, 2003 ; Lessard et Tardif, 2003). La conjonction d'études courtes et de l'exercice d'un métier pendant plusieurs années, permet de postuler qu'une partie de ces personnes entretiennent vraisemblablement avec le savoir une relation marquée par la valorisation de la pratique, la résolution de problèmes concrets et, à l'opposé, le rejet ou alors l'idéalisation, sinon la mise à distance du savoir savant et de la culture universitaire. Dans tous les cas, la question de la nature du rapport au savoir de ces enseignants se pose. Se peut-il que certains d'entre eux ayant expérimenté des difficultés d'apprentissage ou de comportement à l'école aient un rapport au savoir conflictuel, par exemple, compte tenu de leur histoire scolaire ? D'autres seraient-ils plus enclins à avoir un rapport au savoir de nature utilitaire où la fonction et l'applicabilité des apprentissages

prennent une grande importance ? Quelle est donc la nature du rapport au savoir des enseignants de formation professionnelle ?

D'autres questions se posent encore, dont celle de l'évolution de ce rapport au savoir dans le temps, alors que l'homme ou la femme de métier devient enseignant ou enseignante et étudiant ou étudiante universitaire. Selon la formulation ministérielle, les enseignants sont « héritiers, critiques et interprètes d'objets de savoir » et de culture (Gouvernement du Québec, 2001). Placés dans la position du maitre transmetteur de savoir alors que certains ont été en conflit avec leurs enseignants et ce qu'ils représentaient, comment s'approprient-ils alors ce rôle honni ? Comment leur rapport au savoir évolue-t-il pour leur permettre d'endosser ce rôle initialement hors de leur portée, voire rejeté ? Quel sens dégagent-ils de leur situation alors que le choc et la confrontation avec de nouvelles réalités d'enseignement et d'étudiants universitaires sont suffisamment grands pour pousser 36 % d'entre eux à l'abandon (Tardif, 2001) ?

Malgré l'urgence d'une plus large compréhension de la situation des enseignants en formation professionnelle dans la perspective d'un meilleur fonctionnement du secteur et d'une réponse plus adéquate des facultés d'éducation aux besoins des enseignants-étudiants, peu de recherches en ont fait leur objet d'étude. Hormis des recherches dressant le portrait statistique ou descriptif de la population enseignante (Caron, 1997 ; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998) ou de la formation professionnelle en général (Gouvernement du Québec, 2003), la parole n'a été que rarement accordée aux principaux intéressés, bien qu'ils soient plus de 8 377 au Québec (*Ibid*.) et qu'ils aient assuré la formation d'un effectif de près de 80 000 élèves en 2001-2002 (*Ibid*.). Les études qui traitent de la formation professionnelle sont plutôt centrées sur la situation des élèves (Hardy, Grossmann, Bah, Barry et Gingras, 1998), l'alternance travail-études (Audet, 1995 ; Landry et Mazalon, 2002 ; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002) ou les filles dans les métiers non traditionnels en formation professionnelle (Dumont, 2001 ; Mazalon, 2003). Même dans les études gouvernementales sur la situation des enseignants au Québec, ceux de la formation professionnelle sont négligés, comme c'est le cas dans l'avis du MEQ à l'OCDE « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec » (Gouvernement du Québec, 2003), où ils sont complètement absents du portrait.

Ainsi, en dépit des caractéristiques uniques des enseignants de formation professionnelle dans le système scolaire québécois, la recherche portant sur eux n'en est qu'à ses balbutiements (Balleux et Loignon, 2004 ; Tardif, 2001). Pourtant, une formation professionnelle de qualité, diplômant une main-d'œuvre qualifiée, passe par une meilleure compréhension des phénomènes et enjeux qui s'y déroulent. Les résultats de recherche présentés ici et portant sur le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en formation professionnelle engagés dans un programme de formation des maitres à l'Université de Sherbrooke y apporteront un éclairage nécessaire et pressant et contribueront à faire progresser la connaissance dans le champ de la formation professionnelle au Québec.

La question suivante se pose donc et guide cette recherche : quelle est la nature du rapport au savoir de ces enseignants-étudiants de formation professionnelle ? Cet article propose une analyse de cas du rapport au savoir de trois de ces individus, leur évolution, alors qu'ils sont experts de métiers, puis enseignants débutants et étudiants à l'Université de Sherbrooke.

3. Cadre théorique : le rapport au savoir

3.1 Origines du concept

Le concept de rapport au savoir a connu au cours des dernières années un engouement qui se reflète dans le succès et la multiplication des écrits le concernant (Rochex, 2004). Cependant, il est encore relativement jeune et prend souvent des allures de caméléon. Ainsi, malgré quelques apparitions à partir du milieu des années 1970 qui contribuent à baliser progressivement le terrain (Aumont, 1979 ; Boumart, 1975 ; Charlot, 1979 ; Filloux, 1974, dans Lacaze, 1990), c'est davantage à partir du milieu des années 1980 que se dessine une réelle conceptualisation du rapport au savoir (Colardyn, 1984 ; Charlot, 1985, dans Lacaze, 1990). Le concept a largement été développé et étoffé théoriquement par deux équipes de chercheurs, selon des positions éloignées. Ainsi, l'équipe ESCOL, dirigée par Bernard Charlot, a établi les bases du concept à partir d'une perspective sociologique[3]. En parallèle, dans une position de psychanalyse clinique, Jacky Beillerot a jeté les bases du concept avec l'équipe Clinique du rapport au savoir. Au cours des années 1990, ces auteurs ont publié des ouvrages de référence qui constituent les pierres angulaires sur lesquelles se développent ultérieurement les recherches traitant du rapport au savoir (Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville et Mosconi, 1989 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1998 ; Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Charlot, 1997 ; Charlot, 1999).

S'il se trouve quelques points communs aux positions respectives de Charlot et de Beillerot, elles semblent néanmoins suffisamment éloignées l'une de l'autre pour que les chercheurs ne se basent généralement que dans l'une des deux approches, mettant *de facto* de côté ce qui appartient à « l'autre vision ».

Il est primordial de souligner l'intérêt qu'a soulevé l'ouvrage de Charlot (1997), *Du rapport au savoir – Éléments pour une théorie*, véritable point tournant de la conceptualisation du rapport au savoir. Les travaux de Charlot et de quelques-uns de ses collaborateurs de la première heure, notamment Bautier et Rochex, sont fondés sur la volonté d'appréhender « autrement » l'échec scolaire. Cet « autrement » est une tentative de détachement des théories sociologiques françaises qui, à la suite de la démocratisation de l'éducation, proposaient souvent des explications de l'échec scolaire par l'origine sociale (la théorie de la reproduction sociale, la théorie de l'habitus de Bourdieu).

Bien que certains utilisent telle quelle la perspective de Charlot en l'adaptant à des populations ou à des contextes différents (Dauvisis, 2001 ; Haeuw, 2000), d'autres – et de plus en plus à mesure que le concept prend de la maturité – prennent une certaine distance vis-à-vis celle-ci (Jellab, 2001 ; Pralong, 1999) ou précisent et apportent des éléments supplémentaires à la compréhension de cet objet, comme le rapport aux savoirs scolaires (Develay, 2000). Il n'en demeure pas moins que la plupart des écrits traitant de ce concept s'appuient plus ou moins largement sur la vision de Charlot.

En ce qui concerne cette recherche, elle s'inscrit dans la foulée des travaux de Charlot, puis ceux de Jellab, mais elle s'éloigne un peu de la perspective sociologique pour mettre davantage d'emphase sur l'individu dans sa relation avec l'apprentissage.

3 Sur ce point, Rochex (2004) rappelle cependant des emprunts à la psychanalyse dans les débuts d'ESCOL et s'y rattache étroitement lorsqu'il discute du désir de savoir.

3.2 Éléments de définition

Le rapport au savoir est la relation émotive et subjective qu'un sujet entretient avec l'apprentissage (Beaucher, 2004). C'est cette relation subjective qui intéresse les chercheurs ainsi que le sens – ou le non-sens – que prend l'apprentissage pour chacun. Ainsi, « […] le savoir n'acquiert réalité et efficacité que s'il est saisi par un sujet pour lequel il prend sens » (De Léonardis, Laterrasse et Hermet, 2002, p. 42). Il s'agit, comme le soutient Jellab (2001), d'un rapport subjectif à des contenus objectifs et, plus largement, à des pratiques qui le mettent en forme. Ce qui permet à De Léonardis *et al*. (2002) d'ajouter que « le rapport au savoir apparait donc comme un concept médiateur et intégrateur indiquant la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte » (p. 42). Ce rapport au savoir met en œuvre, à un moment particulier de l'histoire de l'individu, dans un lieu et un espace particulier, son rapport aux autres, au monde et à soi-apprenant (Charlot, 1997). Le savoir est compris dans son sens large, comme tout ce qui est relatif à l'apprentissage plutôt qu'en fonction d'un type de savoir particulier.

La conceptualisation du rapport au savoir est encore relativement récente et peu orientée vers la situation d'enseignants. Les recherches portent plutôt sur des adolescents ou de jeunes adultes : collégiens, lycéens ou universitaires en France (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Charlot, 1999 ; Jellab, 2001 ; Pralong, 1999 ; Rochex, 1995), élèves du secondaire (Beaucher, 2004) et cégépiens au Québec (Landry, Bouchard et Pelletier, 2002). Cependant, une étude de Dauvisis (2001), à partir des résultats de Charlot, Bautier et Rochex (1992), propose une typologie du rapport au savoir chez des enseignants en formation continue en France. Trois types de rapport au savoir sont identifiés : instrumental, professionnel et esthétique. Le type instrumental indique que le savoir est directement mis en opposition avec le « faire » et s'articule autour du contraste théorie/pratique. Un rapport au savoir de ce type est susceptible de se manifester chez les enseignants de formation professionnelle. Le type professionnel suppose que le savoir est un outil permettant de changer un aspect de sa pratique professionnelle. Enfin, le type esthétique signale que le savoir est désirable pour lui-même, pour la culture qu'il apporte.

Une recherche de Pralong (1999) permet d'approcher de plus près notre objet d'études puisqu'il développe la notion de rapport aux études d'étudiants universitaires français. Il indique que « [t]rois types d'étudiants semblent se dégager : les "professionnels" dont l'expérience est guidée par un projet en lien avec un rapport au savoir bien particulier, les "curieux" à la recherche d'une culture et d'un développement personnel, et les "stratèges" qui pourraient être les héritiers des "héritiers" » (p. 80). Cette perspective est utile dans la mesure où elle aborde la problématique sous l'angle du positionnement d'étudiants par rapport au savoir et au contexte des études. Par contre, l'adaptation des résultats est limitée par le contexte et le type de sujets.

Ces premières balises de la compréhension du rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle sont utiles, mais elles ont le défaut de garder sous silence le passage de l'état « d'expert de métier » à celui « d'enseignant du métier » tellement marquant pour ces personnes. Puisque « ce passage oblige à une reconversion intellectuelle qui s'accompagne aussi d'une conversion symbolique où, rester à l'école, c'est d'abord y retourner en « endossant » un nouveau rôle, celui de « transmetteur » de savoirs attentif à leur appropriation » (Jellab, 2006, p. 241), la question est de savoir comment ce rapport au savoir évolue vers un rôle qui était initialement hors de portée, voire rejeté ou simplement non pris en considération.

Ces études fournissent un éclairage intéressant, certes, mais restent encore à distance de notre objet d'études. C'est pourquoi une étude exploratoire (Beaucher, 2006) a été réalisée afin de dégager des pistes de recherche plus claires, de mettre à l'épreuve le bilan de savoir utilisé dans la collecte de données et d'affermir la pertinence d'une telle recherche. Une typologie en a été tirée. Un premier groupe d'enseignants-étudiants entretient avec l'apprentissage une relation ambigüe, ils ont un rapport craintif au savoir. Il se manifeste par un intérêt certain pour l'apprentissage doublé d'une mise à distance et d'une méfiance face à celui-ci. Un deuxième groupe de sujets a un rapport enthousiaste au savoir : la relation est positive et exprimée en termes d'ouverture et de curiosité. Un dernier groupe de sujets présente un rapport de type persévérant au savoir. Ces enseignants-étudiants ont toujours éprouvé des difficultés, mais ils persévèrent même lorsque les résultats se font attendre. L'étude approfondie de trois cas parmi les sujets qui ont permis l'élaboration de cette typologie est présentée dans cet article.

3.3 Opérationnalisation du concept

Malgré les efforts récents, l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir reste à clarifier (Prêteur, Constans et Féchant, 2004), d'autant que comme le soulignent De Léonardis *et al*. (2002), elle est étroitement liée au contexte et aux objectifs de la recherche. Elle varie selon que le chercheur privilégie l'aspect subjectif du rapport au savoir ou « son ancrage dans des situations socioculturelles multiples renvoyant à des objets de savoir eux-mêmes pluriels » (p. 27). Le concept, s'il est parfois difficile à cerner, a toutefois l'avantage de son inconvénient : il est souple, large et englobant. Il peut également être adapté à l'étude d'objets très variés. Par conséquent, il est nécessaire de procéder à un certain resserrement de ses limites pour le rendre plus opérationnalisable, mais sans tomber dans l'excès inverse en l'enfermant dans un cadre trop étroit où il ne serait plus pertinent que dans certaines conditions précises. Dans cette perspective, même si certains auteurs (De Léonardis *et al*., 2002 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996) considèrent que le concept ne peut pas être décomposé en items, lesquels deviendraient alors sources d'autant d'analyses, les écrits d'autres auteurs (Jellab, 2001 ; Laterrasse, 2002 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995*b* ; Dubet *et al*., 1991 ; Landry *et al*., 2002 ; Charlot, 1997) permettent de croire qu'il est possible de dégager des dimensions propres au rapport au savoir, ce qui s'avère pertinent pour les besoins de cette recherche.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, la première dimension retenue concerne l'identification des savoirs avec lesquels sont en contact les sujets. C'est pourquoi, dans le bilan de savoir, les répondants dressent la liste de ce qu'ils ont appris depuis qu'ils sont petits, comme le propose d'ailleurs Charlot (1997) dans ses bilans de savoir. La largeur du spectre des apprentissages et les types privilégiés éclairent sur la nature du rapport au savoir (Beaucher, 2004). D'autre part, puisque le rapport au savoir est la relation qui unit un sujet avec l'apprentissage, il est demandé aux répondants d'attribuer un ou des qualificatifs aux apprentissages qu'ils ont nommés. L'utilité, l'importance et le plaisir retiré (ou l'inverse de ces attributs) de l'apprentissage sont abordés dans les bilans de savoir.

Les lieux où ont été effectués les apprentissages ainsi que les personnes avec qui ils ont été faits constituent également des dimensions du rapport au savoir. Ceci permet d'étoffer la dimension contextuelle du rapport au savoir ainsi que le rapport aux autres et au monde, dont parle Charlot (Charlot *et al*., 1992 ; Charlot, 1997).

La signification « d'apprendre » constitue une dimension à investiguer dans l'étude du rapport au savoir. Connaitre la nature du rapport au savoir de chacun des sujets n'est possible que si on peut se référer à ce que signifie pour eux l'acte d'apprendre. À cet égard, l'apprentissage au sens large doit être abordé, mais également l'apprentissage dans un contexte scolaire que les enseignants de formation professionnelle ont tendance à distinguer de façon très nette de l'apprentissage « dans la vraie vie ».

Le soi-apprenant suscite un grand nombre d'indications permettant de qualifier la relation avec l'apprentissage. Une dimension liée à l'évolution de la relation à l'apprentissage dans le temps est aussi à retenir, suscitant au passage des précisions sur le soi-apprenant et sur la signification d'apprendre. Ceci permet d'opérationnaliser le rapport à soi, mais également de situer l'apprenant dans son histoire personnelle. Ainsi, la dégradation, l'amélioration ou le maintien de la qualité de la relation entre le sujet et le savoir devient une dimension incontournable du rapport au savoir.

La mise en relation de ces dimensions, tirée de l'analyse des bilans de savoir remplis par les sujets permet de déterminer la nature de leur rapport au savoir.

4. Méthodologie

4.1 Approche de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un courant qualitatif/interprétatif caractérisé par une recherche constante de compréhension de l'objet d'étude, l'humain, et de dégagement du sens de phénomènes humains (Gohier, 1997). Cette approche est particulièrement pertinente dans un contexte où l'état de la connaissance est fragmentaire. La tenue d'une telle étude fournira une autre vision de la réalité complexe des enseignants de formation professionnelle, jusqu'alors davantage décrite dans le cadre de recherches quantitatives ou d'études statistiques. L'urgence de donner la parole aux enseignants se fait sentir et c'est précisément ce que permet l'approche qualitative/interprétative par le recours également des outils de collecte et d'analyse de données qui y sont rattachés.

4.2 Collecte des données

Les données de nature qualitative ont été recueillies au moyen d'un bilan de savoir, adapté de celui développé dans nos travaux de doctorat (Beaucher, 2004). Cet outil original inspiré de Charlot (1992) et Jellab (2001) permet d'obtenir des informations qualitatives sur la relation entretenue avec l'apprentissage et le sens qu'y accordent les sujets. Les bilans de savoir comportent deux parties. La première est présentée sous forme de tableau où les sujets sont appelés à dresser la liste (non exhaustive) des apprentissages (des sphères de vie professionnelle ou personnelle) qui leur apparaissent particulièrement significatifs. Ces apprentissages sont ensuite qualifiés selon qu'ils semblent utiles/inutiles (∪ ou ∩), importants/pas importants (I ou N) ou agréables/désagréables (☺ ou ☹). Puis, ils ajoutent des précisions sur le lieu où ont été réalisés ces apprentissages (à l'école, à la maison, au travail, etc.) et avec qui (tableau 1).

Tableau 1
Première partie du bilan de savoir : tableau des apprentissages

I N	☺ ☹	∪ ∩	Ce que vous avez appris	Avec qui ou quoi ?	À quel endroit ?	Pourquoi ?
N	☺	∩	Arranger un poisson	Mon grand-père	Au chalet	Mon grand-père était très important pour moi. Il pouvait m'apprendre n'importe quoi, ça me semblait tout le temps d'une grande importance !

La deuxième partie du questionnaire compte six questions à développement court. Les sujets sont questionnés sur la signification qu'ils accordent au terme « apprendre », sur la façon dont ils se perçoivent comme apprenant, sur l'évolution de leur rapport au savoir et sur leur situation d'apprenant universitaire.

Ainsi, les thèmes abordés permettent de lever le voile sur leur relation avec le savoir en formation initiale alors que plusieurs ont choisi de quitter tôt l'école pour le marché du travail ; l'évolution de cette relation ; leur relation avec le savoir lorsque les sujets deviennent eux-mêmes enseignants, détenteurs de compétences et de savoirs, porteurs d'une importante responsabilité sociale ; leur relation avec le savoir et les ajustements qu'ont dû faire ces gens de métier alors qu'ils réintègrent le monde scolaire et qu'ils accèdent à l'université.

Le bilan de savoir a été choisi comme outil de collecte de données pour différentes raisons, et ce, malgré quelques limites. Une recherche précédente (Beaucher, 2004) a permis d'établir le bienfondé de son utilisation, bien que les sujets ne soient pas les mêmes. En effet, le bilan de savoir de la recherche de 2004 avait pour répondants des élèves de cinquième secondaire d'un milieu socioéconomique faible, souvent reconnus comme étant rebutés par l'écrit. Il a été adapté pour le rendre le plus accessible possible dans sa forme et sa présentation. La forme adoptée, en particulier le tableau des apprentissages à remplir ainsi que les questions à développements courts, a permis l'atteinte des objectifs pour ces jeunes sujets. Il apparaissait donc probable que les résultats soient également satisfaisants pour les enseignants de formation professionnelle, qui sont souvent peu à l'aise avec l'écriture, bien que l'idée même de remplir un bilan écrit (traitant de surcroit d'apprentissage) pouvait *a priori* en rebuter plus d'un. Enfin, le raffinement du bilan de savoir pour un échantillon d'enseignants de formation professionnelle constituait un premier pas vers la réalisation d'une recherche plus poussée sur le même thème[4].

4.3 Échantillon

Les trois cas décrits dans cet article sont tirés d'un groupe de 11 sujets ayant rempli le bilan de savoir. Ils ont été choisis en fonction de leurs caractéristiques typiques et représentatives d'une variation de la nature du rapport au savoir. Chaque cas est ainsi décrit plus finement pour en faire ressortir les nuances et les particularités. Afin de préserver l'anonymat des sujets présentés dans cet article, les noms ont été changés et les informations susceptibles de permettre leur identification ont été supprimées. Cependant, on peut dire qu'il s'agit de deux hommes et une femme, ils sont respectivement carrossier, ébéniste et infirmière-auxiliaire.

4 Recherche financée par le FQRSC jeunes-chercheurs, 2006-2009, subvention nº 114580.

4.4 Analyse des données

L'analyse du bilan de savoir met en lumière la nature de la relation entretenue avec le savoir et le sens qu'y accordent les sujets. La démarche d'analyse est fidèle aux étapes décrites par L'Écuyer (1987). Pour cet auteur, l'analyse de contenu est :

> une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié par l'application d'un système dit de codage/décodage conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, pertinentes, objectives et clairement définies) dans lesquelles divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une description scientifique détaillée amène à comprendre la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé. (p. 62)

La démarche d'analyse de contenu proposée par L'Écuyer (*Ibid*.) comporte six étapes. La première consiste en des lectures préliminaires du matériel et l'établissement d'une liste d'énoncés semblant particulièrement significatifs. Le choix et la définition des unités de classification constituent la deuxième étape. La troisième étape est la catégorisation et la classification des données. La quatrième étape consiste en une quantification et un traitement statistique des données. Cependant, compte tenu de la taille de l'échantillon, de la posture épistémologique adoptée et des objectifs de recherche, il était inapproprié de procéder à de telles opérations. La cinquième étape est la description scientifique des résultats, alors qu'à la dernière d'entre elles, le chercheur procède à l'interprétation des résultats.

Plus précisément, en ce qui concerne l'étape de catégorisation et la classification des données, c'est le modèle de catégorisation mixte qui a été retenu, puisque certaines catégories étaient initialement connues, mais que certaines autres ont plutôt émergé en cours d'analyse. Les étapes d'analyse du modèle mixte comportent d'abord un regroupement des énoncés dans les catégories prédéterminées puis, éventuellement, en catégories préliminaires. La deuxième étape consiste en la réduction en catégories distinctives des catégories redondantes. Ensuite, on procède à la dernière définition des catégories de la grille finale d'analyse pour, enfin, classifier tous les énoncés à partir de la grille. Le traitement des données brutes a été effectué à l'aide du logiciel *Mindmanager* de *Mindjet*, un logiciel permettant la réalisation de cartes heuristiques (*mind maps*), lesquelles se sont avérées particulièrement utiles dans la catégorisation des données.

5. Résultats : trois cas de figure

Les trois cas seront présentés successivement au regard des grands thèmes tirés de l'analyse des données. Les caractéristiques générales des cas seront proposées afin de mettre en évidence la nature de leur rapport au savoir.

5.1 Émile : la crainte

Un premier cas de figure du rapport au savoir se détecte chez Émile, un enseignant d'ébénisterie. Émile entretient une relation ambigüe avec l'apprentissage. Il affirme explicitement qu'il aime apprendre, toutefois, il exprime en même temps une méfiance envers l'apprentissage, une crainte qui

est perceptible dans plusieurs réponses. Tout en retenue, il s'approprie progressivement le monde scolaire, mais sans aller trop loin, comme si quelque chose l'empêchait de s'investir totalement.

En particulier, Émile, qui a à son actif deux DEP et un DEC, établit une distinction nette entre l'apprentissage à l'école et celle « dans la vraie vie » en entreprise, par compagnonnage ou sur le tas. Ce qui se déroule à l'école (au CFP, au cégep ou à l'université) lui parait inutile, désagréable, trop général et théorique. Sa position d'apprenant est marquée par cette scission entre la théorie et la pratique, entre le monde scolaire et le monde professionnel. Même l'apprentissage de la profession d'enseignant d'ébénisterie en formation professionnelle ne trouve grâce à ses yeux que pour ses aspects pratiques, directement en milieu de travail. En ce qui a trait à l'évolution au fil des ans de sa façon de voir l'apprentissage, Émile précise : « J'avais vu que toutes ces connaissances très générales déboucheraient vers un contexte plus pratique. J'avais hâte d'appliquer[5] mes connaissances. » Ainsi, consciemment, Émile pose un filtre à ses apprentissages : il y a les connaissances pratiques, celles qui sont utiles et intéressantes, et les théoriques, celles qui sont inutiles ; ces dernières pouvant devenir plus pertinentes bien qu'inintéressantes *a priori*, si elles peuvent éventuellement être mises en pratique. Ceci est appuyé par une précision apportée par Émile sur les travaux universitaires qualifiés d'inutiles : « Pour moi, des séances plénières et des exposés oraux sont amplement suffisants pour valider la compréhension d'un apprenant. Un résumé écrit ne sert que l'administration bureaucratique (selon moi). » Il entend ici par administration, les professeurs ou chargés de cours de l'université qui demandent des travaux écrits.

D'ailleurs, les figures d'enseignants qu'il a côtoyés semblent également lui déplaire grandement… Sauf ceux en entreprise ou directement impliquées dans le métier. Ainsi, les compagnons qui l'ont guidé dans son apprentissage du métier sont reconnus comme très importants et influents, alors que par exemple, les religieuses enseignantes du primaire sont intimement liées aux sentiments nommés pour décrire cette scolarité qu'il dit avoir détestée : obligation, discipline, sanction. Le lien émotif entre les personnes qui enseignent et le fait d'avoir aimé ou non l'apprentissage réalisé est bien exprimé lorsqu'Émile relate ses premières armes en ébénisterie et en charpenterie-menuiserie avec son grand-père et son père puis avec les compagnons en entreprise. Le fait qu'il soit désormais lui-même représentant de cette catégorie professionnelle que sont les enseignants ne semble pas poser problème à Émile. D'ailleurs, il ne se sent pas « héritier » d'une quelconque formation universitaire, il affirme plutôt avoir appris seul le métier d'enseignant, et cela indépendamment du fait d'avoir fréquenté l'université en pédagogie.

Le rapport au savoir teinté d'ambigüité d'Émile se retrouve très clairement exprimé à deux autres moments. D'abord, bien qu'il manifeste une nette fermeture face à l'apprentissage à l'école et bien qu'il affirme qu'il n'en a pas besoin, que c'est inutile, il annonce ailleurs « [j]'aime le travail intellectuel, le processus qui mène à la compréhension finale. » Il se qualifie de disponible et de curieux comme apprenant « peu importe le domaine ou champ d'activité en cause ». Ensuite, Émile établit un autre paradoxe. Il écrit qu'il est en faveur de la formation universitaire imposée aux enseignants de formation professionnelle afin « d'épurer un minimum, le *staff* de pseudo-enseignants », faisant ici référence à la compétence inégale des enseignants de ce secteur. Pourtant, dans le même paragraphe, il écrit : « "Faire apprendre" ne s'apprend pas, selon moi. Pas à l'université. Une personne qui sent qu'elle a la "vocation" intrinsèque ne peut pas s'improviser enseignant, elle l'est, point final. Le côté inné du métier ne demande pas de support universitaire. »

5 Souligné par Émile dans son bilan de savoir.

Il annonce, par ailleurs, que depuis son entrée au certificat d'études en formation pédagogique (CEFP)[6] sa façon de voir l'apprentissage ne s'est globalement pas modifiée, à l'exception de l'aspect très précis concernant de nouvelles connaissances sur les intelligences multiples.

Enfin, Émile semble à court de mots lorsqu'il décrit ce qu'il entend par « apprendre ». Sa description est beaucoup plus brève que celle de l'ensemble de ses collègues. Peu de mots et des évidences : « C'est la découverte d'un savoir quelconque. Avant, je ne le savais pas. Et maintenant, j'ai[7] cette information ». Il est remarquable de noter que ce sont le terme « découverte » et l'idée de « possession » d'une information qu'utilise Émile pour décrire l'apprentissage. Il a également souligné certains mots pour en appuyer le sens.

Ainsi, on remarque que le rapport au savoir d'Émile est équivoque. D'ailleurs, sa façon d'évoquer l'apprentissage et son passé scolaire se reflète dans l'actualité de son vécu d'étudiant universitaire. Des émotions négatives traduisent ses propos et un rejet de la forme scolaire de l'apprentissage est récurrent.

5.2 Jeanne : l'enthousiasme

Une deuxième variation de la nature du rapport au savoir identifiée dans cette recherche est représentée par Jeanne. Celle-ci est infirmière-auxiliaire débutante en enseignement. Jeanne a un rapport au savoir particulier en ce sens où il est marqué par le plaisir d'apprendre, des sentiments positifs face à son parcours scolaire et une compréhension précise de ce qu'est l'apprentissage. L'ouverture et la curiosité sont des qualificatifs employés à plusieurs reprises dans le bilan de savoir de cette personne. Elle est également plus volubile que ses collègues lorsqu'elle décrit l'apprentissage : développement d'habiletés, découverte, modalités d'apprentissage, acquisition de compétences, entre autres choses. Jeanne veut apprendre, aime apprendre et souhaite explorer de nouveaux défis qui lui permettront de satisfaire sa soif d'apprendre. L'apprentissage pour elle, c'est également développer sa culture personnelle, mais surtout, c'est un plaisir :

> Apprendre signifie découvrir des connaissances puis arriver à les utiliser de manière pratique et intelligente. Pour moi, le véritable apprentissage doit obligatoirement[8] me procurer du plaisir, m'intéresser, me stimuler, sinon, cela perd de sa saveur et je décroche rapidement. Je lis beaucoup, je regarde des reportages et j'apprends encore. Je suis heureuse parfois juste de savoir, d'élargir mes horizons, de devenir plus « lucide » par le savoir.

Par ailleurs, le regard positif que Jeanne pose sur l'apprentissage se manifeste par l'utilisation exclusive de mots à connotation positive lorsqu'elle se réfère à sa scolarité primaire : « sereine, curieuse, souriante ». Elle est la seule à le faire dans son bilan de savoir, les autres introduisant des mots davantage ou exclusivement négatifs. Son intérêt pour l'école semble se poursuivre dans le temps, puisque si sa formation initiale d'infirmière-auxiliaire remonte à 1967-1969, son parcours sur les bancs d'école ne s'arrête pas là. Elle a fréquenté le cégep « par plaisir » parce que le

6 Programme universitaire de 30 crédits exigés comme formation à l'enseignement professionnel jusqu'en septembre 2003.

7 Les mots sont soulignés par Émile dans son bilan de savoir.

8 Souligné par Jeanne dans son bilan de savoir.

« besoin d'apprendre » se fait sentir. Elle a obtenu également un baccalauréat en psychologie dans les années 1990.

Ce plaisir d'apprendre que Jeanne nomme de différentes façons dans son bilan de savoir semble prendre racine dans la frustration de n'avoir pas pu dès le départ aller jusqu'au bout de son envie de savoir, d'explorer, de connaitre. Jeanne relate sa relation avec des parents contrôlants et critiques qui ne lui ont pas autorisé des études avancées dans le domaine qui lui aurait plu. Elle s'est « accommodée » d'une formation initiale courte qui lui a permis de quitter le foyer familial et gagner sa vie. Puis, elle a satisfait sa soif d'apprendre par d'autres formations, bien que sa qualification d'infirmière-auxiliaire ait orienté le reste de sa vie professionnelle.

Ce qui ressort des propos abondants de Jeanne au regard des apprentissages réalisés, de leur intérêt et des personnes qui les entourent, c'est l'importance accordée aux relations au sein de ceux-ci. Deux nuances s'en distinguent particulièrement. D'abord, l'appréciation des apprentissages (agréables/désagréables) semble étroitement liée aux personnes qui ont enseigné ou guidé Jeanne. Ainsi, elle ajoute presque systématiquement là où elle traite d'apprentissages agréables à faire que c'était avec « de bons profs[9], super intéressants qui aiment ce qu'ils enseignent » ou « [j]'avais des profs avec lesquels j'avais des relations satisfaisantes ». *A contrario*, lorsqu'il est question d'apprentissages jugés désagréables, peu intéressants, Jeanne précise, d'une part, que le prof était « rigide » ou « ennuyant. » Ainsi, la relation à l'apprentissage est aussi une relation à ceux qui enseignent, une relation émotive qui teinte donc le rapport au savoir. D'autre part, Jeanne relate dans son bilan qu'elle a appris de personnes au fil des ans, mettant ainsi en lumière un deuxième type d'influence des relations sur son rapport au savoir. L'infirmière-auxiliaire estime apprendre de ses patients, des gens qu'elle côtoie au travail (médecins, infirmières, collègues), de ses amies. Ces apprentissages informels sont riches pour Jeanne parce qu'ils la valorisent comme être humain et la stimulent dans sa vie personnelle et professionnelle. Ainsi, dit-elle, au sujet du fait qu'elle a appris de ses patients, qu'elle veut « choisir de travailler et d'apprendre tous les jours à mieux faire, mieux comprendre, mieux connaitre ».

L'évolution du rapport au savoir dans le temps semble en outre être à l'image de la scolarité initiale. Sa position demeure ainsi teintée de positif, d'enthousiasme. Il ne faut cependant pas confondre avec le fait que l'apprentissage soit « facile », ce ne l'est pas nécessairement. Les difficultés sont présentes, mais c'est l'enthousiasme face à l'apprentissage qui l'emporte chez Jeanne. Toutefois, sa position est nuancée par le fait de ne pas toujours trouver écho à son plaisir d'apprendre ; les conditions dans lesquelles elle évolue comme apprenante pourtant curieuse et ouverte, jettent de l'ombre sur son enthousiasme :

> De plus en plus, je veux[10] avoir du plaisir à le faire [apprendre] et notre système actuel avec toutes ses contraintes ne me permet pas toujours de m'épanouir dans un cours. Les locaux sont trop étroits, mal aérés, les classes trop nombreuses. La présence de personnes dérangeantes qui ne sont pas intéressées, motivées devient irritante par leur comportement. La génération des gens qui étudient par contrainte, pas par choix, quelle plaie !

Néanmoins, cette répondante demeure, malgré les contraintes et les irritants, résolument positive et fortement engagée dans son apprentissage en pédagogie, mais également dans l'appren-

9 Souligné par Jeanne dans son bilan de savoir.

10 Souligné par Jeanne dans son bilan de savoir.

tissage en général, ce qui établit une cohérence forte dans le rapport au savoir de cette personne. Elle souligne ainsi au sujet des modifications de sa façon d'envisager l'apprentissage depuis son entrée à l'université en pédagogie que :

> Je comprends à présent qu'il y a des conditions gagnantes pour apprendre. Je sais aussi que j'apprends mieux si je suis bien motivée et pour être motivée, je dois éprouver un besoin, un désir tellement fort que je déploierai toutes mes énergies et j'apprendrai bien. Mais, je sais aussi qu'il est possible d'apprendre n'importe où, pas juste à l'école. En famille, en groupe, ou seule, par loisir, en conférence, par le travail, quel qu'il soit, par la lecture, par les médias d'information, avec des amis, en voyage. Bref, quand on y réfléchit bien, tout ou presque est occasion d'apprendre. Toute expérience humaine peut devenir objet d'apprentissage.

Il s'agit donc d'un rapport au savoir clairement marqué par l'enthousiasme, conditionné par le plaisir d'apprendre et le souci de se développer comme personne.

5.3 Jacques : la persévérance

Une dernière variation de la nature au savoir est repérée chez Jacques. Chez cet enseignant de carrosserie, la relation avec l'apprentissage est tendue et marquée par les difficultés. Pourtant, malgré ses réticences, Jacques persévère et continue à progresser, en particulier dans sa formation universitaire. Et même s'il affirme que sa vision de l'apprentissage a progressé avec les années, allant vers le plus harmonieux, la relation demeure difficile. Il explique que sa façon de voir l'apprentissage, d'apprendre, « d'être à l'école » s'est peu à peu modifiée au fil des ans, mais « je déteste ça encore ».

En fait, dans ses propos, la difficulté est omniprésente, autant dans sa façon de nommer sa scolarité initiale que celle plus récente à l'université en enseignement professionnel. Pourtant, s'il se dit ouvert à l'apprentissage, il l'aborde cependant en sachant que l'acquisition de nouvelles connaissances n'est pas facile et qu'elle dépend des stratégies, du contexte, de l'utilité qu'il y reconnait. La tension est également perceptible dans la relation entre Jacques et l'apprentissage parce que malgré ses efforts, les résultats sont lents à venir. Une impression de travail dans le vide finit par se faire sentir, comme s'il fallait investir énormément pour seulement se maintenir à flot. Et pourtant, Jacques n'abandonne pas. Il progresse et continue de travailler dur.

Un aspect intéressant du discours de Jacques se remarque dans sa façon de nuancer l'intérêt de l'apprentissage. En fait, il annonce clairement ses couleurs en expliquant qu'il y a des choses dignes d'intérêt, où il faut investir parce que c'est utile, et d'autres qui sont négligeables. Ainsi explique-t-il au regard de sa perception de lui-même comme apprenant « je suis curieux de savoir, mais les choses qui m'intéressent. Sinon, je m'en fiche, car je n'ai pas de temps à perdre avec des informations inutiles ». Jacques procède donc à une analyse plus ou moins consciente, à un calcul des coûts/bénéfices d'un investissement dans l'apprentissage. D'ailleurs, la liste d'éléments qu'il propose s'établit rapidement et de façon très pragmatique. Il ne nomme que ce qu'il a jugé intéressant, agréable et utile à apprendre et qui est très fonctionnel : lire, écrire, le métier de carrossier, la construction d'une maison. Aucune trace, ici, d'aspects relationnels ou liés à la vie sociale. Jacques va directement à l'essentiel et souhaite de plus que les choses se fassent sans trop de douleur.

La douleur pourtant est bien visible dans les trois mots que Jacques choisit pour relater l'apprentissage en début de scolarité : « Enfer, prison, punition ». Il a détesté l'expérience et se situe encore dans cette idée, même si, de son point de vue, l'apprentissage lui permet maintenant de « bien comprendre les informations qui me permettront de bien faire mon travail, de façon convenable et satisfaisante ». Et comme il est mentionné plus haut, ce qui est intéressant à apprendre, c'est ce qui est utile. Cependant, ce n'est pas tellement à l'université qu'il apprend, où, croit-il, on ne répond pas à ses besoins, sauf peut-être dans les pauses, en discutant avec ses collègues.

Jacques persévère donc et avance malgré la difficulté liée à l'acte d'apprendre et le fait de se trouver à l'école. Il souhaite en outre que les choses aillent de mieux en mieux. Pourtant, l'apprentissage n'est pas facile et par conséquent, il lui faut faire les choix qui lui semblent les plus adéquats : choisir d'aller vers le plus utile, le plus efficace et cela ne passe pas pour lui par la voie scolaire.

6. Discussion

Les trois cas de figure décrits dans cet article illustrent la nature du rapport au savoir d'enseignants-étudiants du secteur de la formation professionnelle. Les prochains paragraphes proposent une discussion sur ces cas et rattachent les conclusions qui en sont tirées à la documentation scientifique.

Un premier cas entretient avec l'apprentissage une relation ambigüe, il est craintif. Cette relation se manifeste par un intérêt certain pour l'apprentissage doublé d'une mise à distance et d'une méfiance face à celui-ci. Cependant, contrairement au cas de Jacques, Émile n'est pas en difficulté d'apprentissage, il y trouve un certain plaisir, mais ne l'annonce qu'à contrecœur. Il semble déchiré entre deux positions pour lesquelles au moment de l'entrevue, il n'avait pas trouvé de consensus satisfaisant. Son ambigüité est visible dans tous ses propos qui sont même clairement contradictoires à certains moments. C'est le sujet pour lequel l'entrée dans la profession enseignante et l'accès à l'université semblent être le plus problématique. Visiblement, il ne se sent pas à l'aise avec ses nouveaux statuts et il se revendique plutôt de la lignée de ceux qui lui ont appris « autrement » : son père, son grand-père, des compagnons. D'ailleurs, même ses compétences d'enseignant ne lui apparaissent liées en aucun cas à un apprentissage universitaire. Il s'agit pour lien de « vocation », de compétences « innées ». Face aux paradoxes exprimés par Émile, on peut s'interroger sur la possibilité qu'il se soit trouvé, au moment de l'entrevue, dans une période intense de remaniement de son rapport au savoir. Ceci pourrait expliquer, entre autres paradoxes, pourquoi il arrive à rejeter fortement toute forme de savoir qui ne soit pas pratique et hors-école tout en soulignant aussi aimer le travail intellectuel, être disponible à l'apprentissage, curieux comme apprenant « peu importe le domaine ou champ d'activité en cause » et apprécier « le processus qui mène à la compréhension finale ».

Jellab (2001) décrit un type de rapport au savoir pratique qui s'approche sur certains points de ce que vit cet individu. Il y aurait alors une perception d'une opposition globale forte entre la théorie et la pratique (savoirs scolaires, savoirs professionnels). Les sujets poseraient en outre sur le savoir un regard utilitaire et pragmatique et adopteraient une position critique face aux savoirs généraux. De façon plus générale, l'opposition théorie/pratique se retrouve sous une forme ou une autre au cœur de plusieurs autres descriptions de rapport au savoir (Beaucher, 2004 ; Dauvisis, 2001 ; Jellab, 2001).

Un deuxième cas de figure est enthousiaste : la relation est positive et exprimée en termes d'ouverture et de curiosité. Le plaisir est au cœur de l'acte d'apprendre, un plaisir pour soi qui pousse à poursuivre l'apprentissage de façon formelle ou informelle. Ce goût pour l'apprentissage, ce plaisir à apprendre est au cœur de la question de sens de l'apprentissage, précise Laterasse (2002). La relation avec le savoir est très intime dans ce cas puisque l'idée de plaisir d'apprendre satisfait en premier lieu la personne elle-même, pour ce que cela lui apporte de satisfaction davantage que pour ce qu'elle peut en faire concrètement. Ce dernier aspect s'approche d'un type d'étudiant universitaire français décrit par Pralong (1999) comme étant des « curieux » à la recherche d'une culture et d'un développement personnel ou ce que Dauvisis (2001), à propos d'enseignants en formation continue, avait nommé un rapport au savoir esthétique. Dans ce cas, le savoir est désirable pour lui-même, pour la culture qu'il apporte. Les sujets n'ont alors que peu d'intérêt pour l'utilité ou la finalité des savoirs, mais ils tirent plaisir de l'apprentissage.

La relation à l'autre est particulièrement porteuse de sens dans le rapport au savoir du cas qualifié d'enthousiaste. Ce qui rejoint les propos de la majorité des auteurs qui s'inscrivent dans une perspective sociologique et dans la lignée des écrits de Charlot. En effet, le rapport au savoir est également un rapport aux autres et au monde (Charlot, 1997). Il est modelé très tôt par les rencontres et les expériences – bonnes ou mauvaises – qui parsèment les premières années du parcours scolaire (Bernardin, 2003 ; Lloreda, 2003). Dans ce cas particulier, les trois axes relationnels structurant le rapport au savoir identifiés par Jellab (2001) sont particulièrement visibles : 1) l'axe enseignant/élève ; 2) l'axe élève/famille ; 3) l'axe élève/groupe de pairs. Ainsi, ils apparaissent particulièrement dans les deux premiers cas lorsque Jeanne lie le plaisir d'apprendre à son appréciation de l'enseignant – ce que Rochex (2003) décrirait comme une dépendance à l'enseignant – et lorsqu'elle relate la frustration causée par ses parents qui ne l'ont pas autorisée à satisfaire son goût pour les études.

Un dernier cas de figure est qualifié de persévérant. Cet enseignant-étudiant a toujours éprouvé des difficultés, mais il persévère et refuse d'abandonner même lorsque les résultats se font attendre. Pourtant, l'apprentissage est douloureux et pour être significatif, il doit passer par d'autres voies que celle de l'école qui ne bénéficie que de bien peu de légitimité. On voit donc apparaitre, d'une part, une figure de cas où la difficulté d'apprentissage se transforme en « douleur d'école », alors que le progrès et la réussite ne se mesurent plus qu'à l'aune de travail acharné pour des résultats pas toujours convaincants. On retrouve assez près du cas décrit ici l'idéal type de Charlot *et al*. (1992) qui s'énonce : « Apprendre, c'est travailler ». Dans ce cas, la structure d'organisation (les tâches, les règles de fonctionnement, etc.) définit le travail (scolaire) alors que le sujet ne perçoit pas le sens et la valeur du savoir. Ceci est aussi relevé par Rochex (2003) comme étant un malentendu fréquent chez des élèves en difficulté : « À mobilisation initiale équivalente existent chez les élèves d'importants malentendus quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre, qui peuvent les détourner durablement de la voie de l'apprentissage. » (p. 1) Le type de rapport au savoir désimpliqué de Jellab (2001) est également proche parent de ce cas, bien qu'il s'en éloigne en ce qui a trait au fait que Jacques persévère, bien qu'il perçoive son engagement face à l'apprentissage (en particulier à l'université) comme une obligation, voire une punition. Jellab (2001) souligne que ce type d'individu manifeste une distanciation et une critique globale relative aux savoirs, à l'école et aux enseignants.

En outre, le rapport au savoir qualifié ici persévérant a été, d'autre part, conçu comme étant une vision utilitariste du savoir. Lorsqu'il détermine selon des critères d'utilité concrète d'investir dans

l'appropriation de certains savoirs, Jacques fait preuve d'utilitarisme, au sens de Barrère (1998), où la recherche des bénéfices les plus directs et immédiats possibles devient centrale. Dauvisis (2001) décrit elle aussi un rapport instrumental au savoir dans lequel le savoir est quasiment inutile. En fait, il est directement mis en opposition avec le « faire » et s'articule autour du contraste théorie/pratique. Les enseignants qui présentent ce type de rapport au savoir ne reconnaissent pas de valeur propre au savoir. Nous ajoutons au regard du cas décrit ici qu'il y a également une grande valorisation de l'apprentissage informel, auprès des pairs, qui prend force de loi au détriment du savoir formel transmis, par exemple, à l'université.

7. Conclusion

L'analyse de ces cas permet de mieux comprendre la situation très particulière des enseignants de formation professionnelle et de saisir les nuances de leur expérience de nouveaux étudiants universitaires. Les retombées de cette recherche sont multiples. D'abord, elles permettront d'assoir plus solidement d'autres études sur le rapport au savoir des enseignants-étudiants de formation professionnelle. Elle facilitera notamment la compréhension et l'intervention des professeurs et intervenants universitaires qui contribuent à leur formation dans le programme de baccalauréat en enseignement professionnel, posé comme exigence aux enseignants de formation professionnelle depuis 2003. Si de nombreuses questions restent en suspend, il n'en demeure pas moins que de connaitre davantage ces trois cas de figure de rapport au savoir fournit des pistes pertinentes d'intervention auprès de cette clientèle. En ce qui a trait aux études subséquentes, elles pourraient tenter, par exemple, d'établir avec plus de précisions, les besoins de ces individus, en fonction de la nature de leur rapport au savoir et des façons les plus appropriées d'y répondre. Également, il sera pertinent de connaitre la proportion de porteurs de ces différentes variations de la nature du rapport au savoir dans un plus large échantillon. Dans tous les cas, ce sont les enseignants-étudiants de formation professionnelle qui devraient bénéficier de ces avancées théoriques qui permettent de mieux appréhender leur situation d'enseignant-apprenant.

Références

Audet, C. (1995). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation, étude exploratoire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Aumont, B. (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ? *Éducation permanente*, *47*, 53-58.

Balleux, A. et Loignon, K. (2004). *Rapport de recherche sur l'identité des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle. Quitter le métier… pour l'enseignement*. Document non publié. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Barrère, A. (1998). Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *27*(2), 189-210.

Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

Beaucher, C. (2006). *Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel à l'Université de Sherbrooke*. Communication présentée lors de la journée d'étude CERES-Montpellier, Sherbrooke, 10 mai.

Beaudet, A. (2003). *La réforme de l'enseignement professionnel. Bilan et perspectives*. (s.v.) : Association des cadres scolaires du Québec.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1998). Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques. *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, *1*, 59-70.

Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis : Éditions universitaires.

Bernardin, J. (2003). Inverser le rapport. *Traces*, *160*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article104>.

Boumard, P. (1975). *Le rapport au savoir. La libido sciendi et l'alibi docendi*. Thèse de IIIe cycle en sciences de l'éducation, Université de Paris-VIII.

Caron, L. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Montréal : CEQ.

Charlot, B. (1979). Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. *Éducation permanente*, *47*, 5-21.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Économica.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Économica.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris : Armand Collin.

Colardyn, D. (1984). Alternance et rapport aux savoirs. *Actualité de la formation permanente, 69*, 91-98.

Confédération des syndicats du Québec (1999). *Une formation améliorée pour un enseignement professionnel de qualité*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.csq.qc.net/fiche5/fiche205.html>.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel.* Avis à la Ministre. Québec : Ministère de l'Éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (2002) *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite.* Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation. Québec : CSE.

Dauvisis, M.-C. (2001). *Les enseignants peuvent-ils croire à la formation ?* Communication présentée lors du symposium du REF « Formation initiale et continue des enseignants », Montréal, 10-12 avril.

De Léonardis, M., Laterrasse, C. et Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. *In* C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 13-42). Paris : L'Harmattan.

Develay, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *VEI enjeux*, *123*, 28-37.

Dubet, F., Cousin, O. et Guillemet, J.-P. (1991). Sociologie de l'expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*, *94*, 5-12.

Dumont, G. (2001). *Filles de défis ! Les filles et les carrières dans les métiers non traditionnels*. Québec : Les Éditions Septembre.

Gohier, C. (1997). Du glissement de la macro à la microanalyse. *In* C. Baudoux et M. Anadon (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement* (p. 41-54). Québec : Université Laval, Les Cahiers du LABRAPS.

Gouvernement du Québec (1997*a*). *Réaffirmer l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1997*b*). *Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation.

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

Gouvernement du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Rapport du MEQ à l'OCDE. Québec : Ministère de l'Éducation.

Haeuw, F. (2000). Construction identitaire et rapport aux savoirs. *Perspectives documentaires en éducation*, *49*, 41-56.

Hardy, M., Grossmann, S., Bah, T.H., Barry, A. et Gingras, P. (1998). *De la formation professionnelle au marché du travail*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel.* Paris : Presses universitaires de France.

Jellab, A. (2006), *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport au savoir chez les professeurs stagiaires*. Paris : L'Harmattan.

Lacaze, M.-L. (1990). Un choix de vie. Des adolescents parlent de leur scolarité. *Migrant-Formation*, *81*, 59-71.

Landry, C., Bouchard, Y. et Pelletier, C. (2002). Le stage dans l'alternance travail-études au collégial. *In* C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 195-216). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Landry, C. et Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. *In* C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laterrasse, C. (2002). Introduction. *In* C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir, à l'école et à l'université* (p. 7-11). Paris : L'Harmattan.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. *In* J.-P. Deslauriers (dir.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lloreda, M.M. (2003). Mon oncle Casimir, et tous les autres. *Traces*, *160*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article109>.

Mazalon, É. (2003). *Les étudiantes dans les programmes non traditionnels. Quelle est la problématique au collégial ?* Rapport de recherche. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Service régional de l'Outaouais.

Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (dir.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Pralong, J. (1999). Sur la notion de « rapport aux études » : une construction théorique et son illustration dans l'université de masse. *Psychologie et éducation*, *37*, 75-85.

Prêteur, Y., Constans, S. et Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques*, *10*, 119-132.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Rochex, J.-Y. (2003). D'un malentendu à l'autre. *Traces*, *160*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article101>.

Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, *10*, 93-106.

Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papier. Une vision systémique. *In* C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.

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 (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.