



L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France

Marc Tardif, Joëlle Castellan et Thérèse Perez-Roux

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

Volume 13, numéro 1, 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017458ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017458ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tardif, M., Castellan, J. & Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), 9-20.
<https://doi.org/10.7202/1017458ar>

Résumé de l'article

Ce premier article présente, en parallèle, les réalités françaises et québécoises de l'enseignement professionnel et de la formation du personnel enseignant y œuvrant et vise essentiellement à situer le lecteur quant aux repères les plus importants à considérer dans les deux systèmes. En plus d'y présenter un bref historique, nous procéderons à une mise à plat des deux systèmes nationaux de formation professionnelle, en précisant pour la France à la fois celui de la formation dépendant de l'Éducation nationale et celui de l'enseignement agricole, ainsi que de la formation des enseignants qui y sont associés. Ainsi, se succéderont la présentation des filières de formation, avec une mise en contexte de l'activité enseignante, des enseignants de la formation professionnelle et de la formation de ce personnel enseignant.

L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France

Marc Tardif

Université de Sherbrooke

Joëlle Castellan

École Nationale de formation agronomique
de Toulouse-Auzeville

et Thérèse Perez-Roux

Université de Nantes

Résumé

Ce premier article présente, en parallèle, les réalités françaises et québécoises de l'enseignement professionnel et de la formation du personnel enseignant y œuvrant et vise essentiellement à situer le lecteur quant aux repères les plus importants à considérer dans les deux systèmes. En plus d'y présenter un bref historique, nous procéderons à une mise à plat des deux systèmes nationaux de formation professionnelle, en précisant pour la France à la fois celui de la formation dépendant de l'Éducation nationale et celui de l'enseignement agricole, ainsi que de la formation des enseignants qui y sont associés. Ainsi, se succéderont la présentation des filières de formation, avec une mise en contexte de l'activité enseignante, des enseignants de la formation professionnelle et de la formation de ce personnel enseignant.

Abstract

This first article presents parallel accounts of the situations in France and Quebec in the sphere of vocational education and the training of vocational-education teachers. The aim is to give the reader a sense of the main issues for consideration in the two systems. We present brief histories and then conduct a full review of these two national systems of vocational education, covering in the case of France both the Ministry of National Education's vocational-education program and agricultural education. We present the courses of study and a contextualization of the teaching task, the vocational-education teachers themselves, and the professional training the teachers receive.

1. Introduction

Pour le Québec, le système est ainsi fait qu'aucune différence entre les secteurs de formation ou les spécialités enseignées n'influence le cadre général présenté dans ce chapitre. Pour ce qui est de la France, les travaux présentés dans ce numéro thématique ont été conduits dans l'enseignement professionnel dispensé au sein de l'Éducation nationale et dans l'enseignement professionnel agricole. Ce dernier constitue un ensemble séparé du reste de l'enseignement professionnel, puisqu'il est sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et non de celui de l'Éducation nationale. À l'heure où ce numéro est publié, la France engage de vastes réformes de son dispositif d'enseignement et de formation professionnelle, de recrutement et de formation de son personnel enseignant. Pour autant, nous nous en sommes tenus à donner dans cet article les éléments d'informations sur nos deux systèmes permettant d'éclairer les contextes des recherches présentées dans les articles suivants.

2. Un bref historique

L'histoire de l'éducation au Québec, sous forme d'un système organisé et géré par l'État, est assez récente. La responsabilité de l'éducation est, selon la constitution du Canada, de juridiction provinciale; ce qui confère au Québec, comme aux neuf autres provinces canadiennes, les pleins pouvoirs en la matière. Dans la province de Québec, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, l'éducation était surtout l'affaire des congrégations religieuses, particulièrement chrétiennes. La fréquentation scolaire prescrite est imposée en 1943 par la loi de l'Instruction obligatoire à tous les enfants de 6 à 14 ans (Dufour, 1998). Cette même loi «abolit aussi les frais de scolarité à l'élémentaire et instaure la gratuité des manuels» (*Ibid*, p. 75). Du côté de la formation des enseignants, il est décidé en 1939 que seules les écoles normales au Québec sont autorisées à former les enseignants qui exercent dans les écoles publiques et à délivrer le brevet requis (Dufour, 1998). En lien direct avec le thème de ce dossier, avant 1945, il n'y avait pas d'institution spécialisée dans la formation à l'enseignement professionnel (Gauthier, 1995).

Une première grande réforme de l'éducation se vit au début des années 1960 par la parution du Rapport Parent, du nom du président de la Commission royale d'enquête sur l'éducation au Québec, Monseigneur Alphonse-Marie Parent. Les premiers tomes du Rapport Parent, parus en 1963, influencent la création, en mai 1964, du ministère de l'Éducation du Québec et la création du système scolaire tel qu'on le connaît. Du côté de la formation du personnel enseignant, pour intervenir au primaire et au secondaire, un brevet d'enseignement est exigé et, à partir du début des années 1970, ce sont exclusivement les universités qui ont la responsabilité de cette formation.

Pour ce qui est du système d'enseignement professionnel québécois, appelé la formation professionnelle, la réforme de 1964 crée, à l'ordre secondaire, un secteur de formation professionnelle spécifique. Toutefois, dans les années 1970, les critiques virulentes envers cette filière contribuent à une baisse draconienne des inscriptions et à la conviction, dans la population en général, que cette formation professionnelle est médiocre, qu'elle est réservée aux moins talentueux et qu'il s'agit d'un cul-de-sac scolaire ne menant à aucun autre parcours de formation. La formation professionnelle vit une deuxième réforme majeure, en 1986, qui vise la revalorisation de ce secteur de formation. Mise en place réellement vers la fin des années 1980 et au début des années 1990, elle marque un changement important en harmonisant la formation offerte aux jeunes et aux adultes, ces derniers étant jusque-là exclus du système de la formation professionnelle au secondaire. Depuis, toutes les formations offertes le sont à des groupes souvent hétérogènes composés de jeunes et d'adultes.

En France, la tutelle de la formation professionnelle a fait l'objet, depuis deux siècles, de nombreux combats entre les univers professionnels, leurs ministères de rattachement et le système scolaire (Raulin, 2006). L'enseignement professionnel est aujourd'hui une composante essentielle du système de formation et d'éducation français. Sa cohérence pédagogique repose sur un équilibre entre la formation générale, la formation professionnelle et l'environnement économique. Il propose aux élèves d'accéder aux métiers de l'artisanat, de l'industrie, du commerce, du service, sans négliger les acquisitions de l'enseignement général¹.

La voie professionnelle propose un enseignement concret en relation avec le monde professionnel et ses métiers². Sa rénovation initiée en 2009 vise une élévation du niveau de qualification des jeunes³ et une diminution des sorties précoces du système éducatif. Après la fin du collège (classe de troisième en France)⁴, les élèves peuvent préparer : a) un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), en deux ans, qui conduit principalement à la vie active ; b) un baccalauréat professionnel, en trois ans⁵ qui permet l'insertion dans la vie active ou la poursuite d'études, en section de technicien supérieur. Ainsi, depuis la rentrée 2009, l'organisation des enseignements se trouve modifiée et aligne l'ensemble des cursus conduisant aux baccalauréats (général, technologique et professionnel) sur une durée de trois ans. Une classe de seconde professionnelle est créée. Certaines spécialités des classes de seconde sont rattachées à des secteurs professionnels⁶. Le brevet d'études professionnelles (BEP) tend à disparaître progressivement et se transforme en une certification intermédiaire, intégrée dans le parcours du baccalauréat professionnel. De nombreuses passerelles restent possibles pour passer d'un système à l'autre.

La préparation du CAP dure deux ans après la sortie du collège. Elle a lieu dans un lycée professionnel ou au lycée professionnel agricole dans le cas du certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA). Il existe environ 200 spécialités. Les élèves suivent des cours théoriques et font des travaux pratiques, en atelier, en laboratoire ou sur un chantier selon leur spécialité. Les enseignements généraux et les enseignements techniques et professionnels s'équilibrent. Une période de 12 à 16 semaines en entreprise est obligatoire pour renforcer la professionnalisation de la formation. Le BEP rénové est un diplôme passé en cours de cursus. Il atteste l'acquisition de compétences professionnelles. La préparation du baccalauréat professionnel dure trois ans, de la classe de seconde professionnelle à celle de terminale professionnelle. Les enseignements sont basés sur la maîtrise de techniques professionnelles. Les élèves font des travaux pratiques en atelier ou en classe et ils passent plusieurs mois de stages en entreprise. Cette expérience professionnelle permet à l'élève d'être opérationnel sur le marché du travail.

-
- 1 La formation professionnelle initiale propose deux voies d'accès à ses diplômes : l'élève a le choix entre une formation sous statut scolaire en lycée professionnel et une formation par l'apprentissage en alternance (temps en entreprise et temps en Centre de formation d'apprentis).
 - 2 Pour plus d'information, consultez le site <www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelle.html>.
 - 3 L'objectif visé pour une même classe d'âge : 100% des élèves atteignant le niveau V (CAP ; BEP), 80% le niveau IV (baccalauréat général, technologique ou professionnel), 50% le niveau III (deux ans d'études post-bac : BTS, DUT).
 - 4 La classe de troisième accueille des élèves de 15 ans, s'ils n'ont jamais redoublé dans leur scolarité antérieure.
 - 5 En France, les trois années de bac professionnel correspondent à la classe de seconde (1^{re} année du cursus), à la classe de première (2^e année du cursus) et à la classe de terminale (3^e et dernière année du cursus lycée).
 - 6 Sur les 80 spécialités de bac professionnel, 55 sont rattachées à des secteurs professionnels. Il y a 19 secteurs représentés.

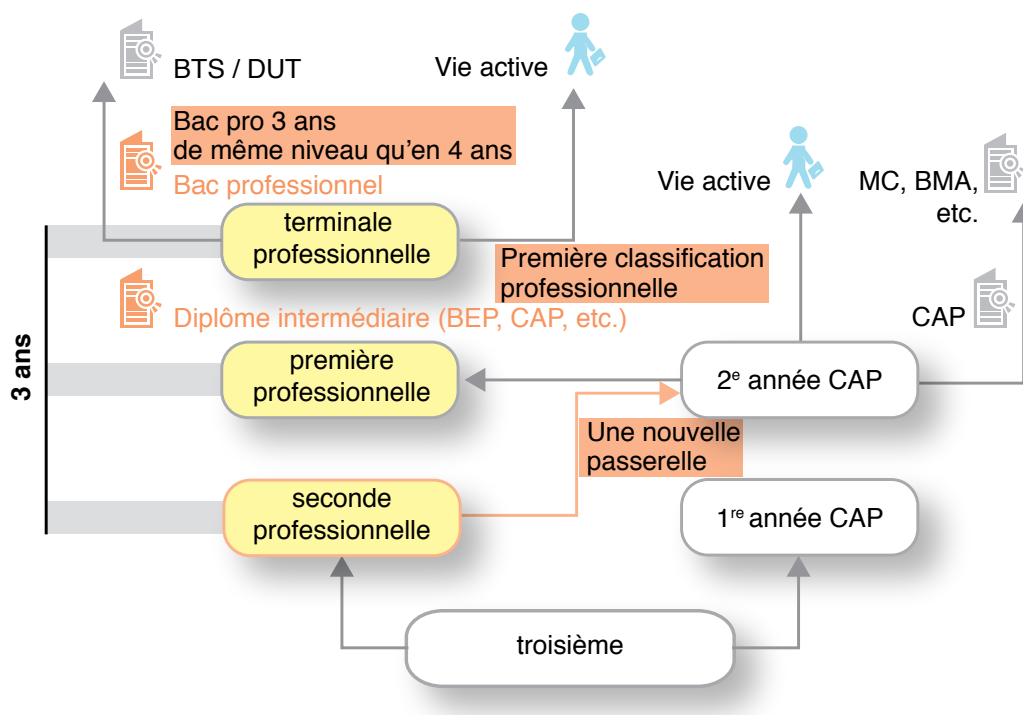


Figure 1 – La rénovation de la voie professionnelle en France depuis la rentrée 2009

La formation comprend également des enseignements généraux. Les élèves suivent des cours de français, histoire-géographie, éducation civique, mathématiques, langue vivante, éducation physique et sportive, éducation artistique et selon les spécialités, un enseignement de sciences physiques et chimiques ou une deuxième langue vivante.

Pour sa part, l'enseignement agricole est reconnu et organisé par l'État au sein d'un ministère technique depuis 1848. Son essor est étroitement lié aux grands événements historiques du XX^e siècle et à leurs impacts sur les populations agricoles et les disponibilités alimentaires. Quelques dates méritent d'être soulignées pour comprendre le système d'enseignement agricole d'aujourd'hui. Les lois d'orientation agricole (1960-1962) visaient à moderniser l'agriculture et son appareil de formation. À la même époque, l'intégration au système éducatif national des formations technologiques et professionnelles des autres secteurs professionnels s'achève (Raulin, 2006). Aussi, tout en adoptant l'organisation et les diplômes de l'Éducation nationale, elles affirmaient l'enseignement agricole comme système de formation indépendant. Cela lui permettra de se développer tout en exprimant son originalité.

La loi de 1984 reconnaît et conforte la coexistence au sein d'un même système d'un enseignement public et privé (temps plein et à rythme approprié), la place des partenariats professionnels à tous les niveaux de prise de décision. Par la loi d'orientation de 1999, quatre puis cinq missions complémentaires sont dévolues aux établissements qui concernent non seulement la formation initiale et continue mais aussi l'insertion scolaire, sociale et professionnelle, l'expérimentation et le développement, l'animation rurale et la coopération internationale.

Ce système autonome s'est considérablement développé en réponse aux besoins de qualifications générés par la modernisation de l'agriculture. Ces lois lui ont permis d'élargir son emprise et de répondre plus largement aux besoins de formation et de développement du monde rural et des

territoires dans lesquels il a tissé un maillage de proximité. Ainsi, c'est tout un ensemble de lycées d'enseignement général et technologique agricoles, de lycées professionnels agricoles, de centres de formation d'apprentis et de centres de formation pour adultes qui constituent l'enseignement agricole public aujourd'hui. Ils tendent à être regroupés en une même structure administrative nommée Établissement public local d'enseignement de la formation. Il convient également de mentionner les établissements privés dont les Maisons familiales et les Instituts ruraux qui fonctionnent selon un rythme approprié d'alternance. Toutes ces institutions, quel que soit leur statut, ont participé à l'histoire et au développement de l'enseignement agricole.

Ces quelques éléments d'histoire éclairent le fait que malgré sa dénomination, le spectre des formations proposées par l'enseignement agricole en France est très large. Les métiers de l'agriculture couvrent la diversité des productions agricoles et englobent les métiers de l'amont, comme les fournitures de biens et de services à l'agriculture, et de l'aval tels la transformation des produits agricoles et la commercialisation. Ce système offre des formations préparant aux métiers de l'environnement, de l'aménagement paysager, du commerce et des services aux usagers du milieu rural. Cette offre de formations professionnelles ne doit pas faire oublier les formations générales et technologiques. Ainsi, selon le cas, les familles s'adressent à l'enseignement agricole aussi bien pour former celle ou celui qui se destine à une installation en agriculture, qui veut quitter le monde agricole ou qui est intéressé par les « métiers du vivant ». Il répond également à ceux qui recherchent une formation de proximité, ou une alternative à l'Éducation nationale et parfois une deuxième chance.

Ces deux brefs historiques, présentés dans leur contexte, ne sont ni comparés ni analysés. Ils servent uniquement de toile de fond aux sections qui suivent en permettant une compréhension globale des systèmes en présence.

3. Les secteurs de formation et le contexte de l'activité enseignante

Au Québec, la formation professionnelle, par l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), est de l'ordre du secondaire alors que la formation technique, par l'acquisition d'un diplôme d'études collégiales (DEC), est de l'ordre du collégial.

Le secondaire compte cinq années d'études alors que le collégial technique en comporte trois. La formation professionnelle est accessible à la fin du secondaire général ou dès la 3^e année du secondaire, dans le cas de 135 programmes, et à partir de la 4^e année du secondaire pour 45 d'entre eux. La formation technique est accessible après un diplôme d'études secondaires (DES), un diplôme d'études professionnelles complété (DEP) ou un diplôme d'études collégiales générales (DEC). Les deux formations préparent au marché du travail, la formation professionnelle visant davantage la formation de la main-d'œuvre vers des métiers spécialisés ou semi-spécialisés, alors que la formation technique atteint les emplois de techniciens ou de technologues (Gouvernement du Québec, 2003). Considéré comme adulte à partir de 18 ans et sans DES, tout candidat est néanmoins admissible sur la base de la reconnaissance des préalables fonctionnels déterminés par le programme de son choix. Dans les faits, depuis les années 1990, les inscriptions des adultes en formation professionnelle ont été, année après année, nettement supérieures à celles des jeunes venant de la formation initiale (Gouvernement du Québec, 2008).

Les contenus des programmes de formation professionnelle sont sous la responsabilité première du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, qui était jusqu'à récemment le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), et sont identiques, pour chaque programme, partout où ils sont dispensés sur le territoire québécois. Chaque programme (DEP), résultat d'un processus long et rigoureux, est construit à partir d'une analyse de situation de travail à laquelle participent, entre autres, des employeurs représentant le métier en question. Tous les DEP sont exclusivement constitués de compétences professionnelles liées à l'exercice du métier. La formation générale est exclue des DEP. Ainsi, chaque personnel enseignant doit être spécialiste du métier car toute la formation est centrée sur l'apprentissage de celui-ci.

Du côté français, les diplômes de l'enseignement agricole sont identiques à ceux de l'Éducation nationale que ce soit pour les diplômes professionnels (CAP, BEP, baccalauréat professionnel accessibles à l'issue du collège) ou le brevet de technicien supérieur (BTS) accessible après un baccalauréat⁷. Il en est de même pour les formations et diplômes généraux ou technologiques, également proposés par l'enseignement agricole. Dans ce cadre réglementaire, l'enseignement agricole a une autonomie négociée pour définir la variété des options, les contenus d'enseignement et les modalités d'évaluation.

Au-delà, il nous paraît important de souligner les choix politiques relatifs à l'orientation de l'enseignement professionnel en France : il s'agit d'un développement de capacités professionnelles, plus ou moins génériques, sur un socle de connaissances scientifiques⁸ et/ou technologiques. D'autre part, la formation générale, l'éducation à la citoyenneté, l'ouverture sociale et culturelle sont renforcées sur toute la durée du cycle de formation professionnelle. Cela est particulièrement marqué dans l'enseignement agricole. Comme pour ceux de l'Éducation nationale, chaque diplôme est accessible selon trois voies de formation alternatives : initiale pour les jeunes, par apprentissage avec contrat de travail – possible à partir de 16 ans – et adulte après expérience professionnelle. Dans l'enseignement agricole particulièrement, ces trois voies de formation sont mises en œuvre dans des sous-unités de la même structure administrative d'Établissement public local d'enseignement et de formation. De ce fait, le personnel enseignant, dans sa carrière, peut être alternativement ou simultanément, formateur ou enseignant auprès de jeunes ou d'adultes. Jusqu'à ces dernières années, contrairement au Québec, les formations ne comprenaient pas les publics jeunes et adultes.

La taille modeste des établissements d'enseignement agricole explique le fait que le personnel enseignant est susceptible d'intervenir à différents niveaux de formation, aussi bien dans des formations à visée professionnelle que technologique et parfois générale. En effet, tout diplôme, même professionnel, comprend, d'une part, une portion non négligeable d'enseignement scolaire comme les mathématiques, les lettres, la langue, l'histoire ou la biologie. D'autre part, ce sont les mêmes enseignants des disciplines professionnelles qui assurent l'enseignement technologique et parfois certains enseignements scolaires (p. ex. : économie, biologie). Du fait des cinq missions des établissements d'enseignement agricole, le référentiel métier des enseignants est enrichi des compétences ayant trait à l'ingénierie de projets en lien avec l'ancrage de l'établissement dans son territoire.

7 À des niveaux de qualifications plus élevés, l'enseignement professionnel relève d'autres systèmes (écoles d'ingénieurs, universités ou écoles spécialisées) qui ne sont pas dans notre champ d'étude.

8 Y compris des connaissances en sciences sociales et humaines pour l'enseignement agricole.

4. Les enseignants de la formation professionnelle

En tant que système séparé, l'enseignement agricole français organise le recrutement de ses enseignants fonctionnaires. Dans un souci de parité, les statuts et les exigences de qualification ont été harmonisés avec l'Éducation nationale. Ainsi, le diplôme requis pour être recruté comme enseignant est jusqu'à présent la licence, qui s'obtient après trois années d'études universitaires, et cela autant pour les disciplines académiques que technologiques ou professionnelles. Dans les faits, le niveau scolaire de ce public est souvent supérieur au minimum exigé.

Dans les établissements de l'enseignement agricole, il y a co-activité d'un personnel dit fonctionnaire, bénéficiant d'un engagement permanent, et d'un personnel appelé contractuel, engagé à temps complet ou à temps partiel, dont l'engagement est réexaminé chaque année. Aussi, deux modalités de titularisation, et donc de maintien dans un emploi, coexistent. Un engagement direct dit externe sans exigence d'expérience dans l'enseignement, est prononcé à l'issue de la formation post-concours. Un engagement dit interne se fait après quelques années d'expérience d'enseignement sous un statut contractuel précaire, mais également au terme d'un concours et d'une formation dont les modalités et contenus sont adaptés pour valoriser l'expérience en enseignement. Il s'agit là du dispositif de formation le plus proche de celui du Québec.

Par contre, et contrairement au Québec, les enseignants n'ont pas à attester d'une expérience liée au métier auquel ils préparent les jeunes. Au mieux, une telle expérience peut être valorisée lors d'un premier recrutement comme contractuel ou lors d'un entretien d'inspection. Dans l'enseignement professionnel au sein de l'Éducation nationale, les professeurs ont un statut de fonctionnaire. Les contenus des diplômes auxquels ils préparent les élèves, bien que sous le contrôle de l'État, sont élaborés en étroite concertation avec les représentants des branches et secteurs professionnels. Les enseignants de matières générales enseignent deux disciplines (en général, lettres/histoire, lettres/langue vivante, mathématiques/sciences); les enseignants des domaines professionnels enseignent une seule spécialité. Dans l'enseignement professionnel initial, on trouve trois profils d'enseignants, selon qu'ils ont été embauchés (Troger et Gérard, 2001).

- Avant 1985 – Ils ont un profil d'ouvrier très qualifié (avec le diplôme de la spécialité), avec une expérience de 5 ans de pratique professionnelle.
- À partir de 1985 – En raison de la création du Bac professionnel, le niveau d'exigence s'élève : les candidats au concours doivent être soit titulaires d'une licence (bac + 3) ou d'un diplôme d'ingénieur (bac + 4 ou 5 ans), soit avoir une pratique de 5 ans en entreprise, mais en tant que cadre. Dans la réalité, on a continué à recruter beaucoup de titulaires de BTS ou DUT (Bac + 2) avec très peu ou pas du tout d'expérience professionnelle sauf pour les filières alimentation, bâtiment, conducteurs routiers, etc.
- Depuis la fin des années 1990 – La reprise de l'emploi économique qui attire les diplômés dans les entreprises, le peu d'attrait pour l'enseignement professionnel (qui est encore majoritairement une voie de relégation et d'échec scolaire) a abouti à une pénurie de candidats enseignants. Le recrutement privilégie à nouveau l'expérience professionnelle⁹.

9 Les conditions d'accès : 1) être titulaire d'un diplôme de niveau I ou II (bac + 3 ou plus) ou de deux ans d'activité professionnelle en tant que cadre dans le secteur privé, niveau III (BTS, DUT) + 5 ans d'expérience professionnelle niveau IV (BP, BT) + 7 ans d'expérience professionnelle, niveau V (BEP, CAP) + 8 ans d'expérience professionnelle ; 2) ou être père ou mère de trois enfants ; 3) ou avoir un statut de sportif de haut niveau.

La réforme de la formation des enseignants qui se met en place à la rentrée 2010 et qui nécessite l'obtention d'un niveau Master pour enseigner dans le secondaire, sauf pour l'enseignement professionnel, rend cette période difficile en termes d'ajustement de par la diversité des parcours et des filières, rattachées ou non à une formation universitaire de niveau licence.

Au Québec, bien que les enseignants du secteur professionnel œuvrent à l'ordre d'enseignement secondaire, ils vivent une situation très particulière puisqu'ils ne suivent pas le même parcours vers l'emploi que les autres enseignants du primaire et du secondaire. En effet, pour des raisons évidentes d'expertise et de compétences de métier valorisées entre autres par les employeurs qui engagent les titulaires du DEP, le personnel enseignant de formation professionnelle est exclusivement recruté dans le vaste bassin des travailleurs en exercice, par appel d'offres, le plus souvent par cooptation parmi les réseaux professionnels et, sauf exception, ce personnel enseignant n'a pas de formation préalable à l'enseignement. Ces enseignants sont âgés de 40 ans en moyenne à leur arrivée en enseignement et c'est leur parcours professionnel préalable à l'enseignement qui explique le fait que leur moyenne d'âge est la plus élevée du système scolaire québécois.

Fréquemment, la décision d'embrasser leur nouvelle profession d'enseignant se fait dans un délai très court. Ainsi, la transition entre l'exercice d'un métier et celui de l'enseigner dans le cadre scolaire est généralement très abrupte. Souvent sans aucune préparation, à quelques jours d'avis, le nouvel enseignant du professionnel est introduit dans une classe ou un atelier. Son enseignement ne tient donc qu'à l'improvisation qu'il pourra alors déployer en référence aux modèles qu'il a lui-même connus en tant qu'élève et à des compétences professionnelles qu'il aspire à transmettre. Après une expérience professionnelle très variable, mais qui se situe en moyenne autour de 13 ans (Balleux et Loignon, 2004), ces travailleurs bifurquent un jour vers l'enseignement. Dès leur engagement, ils doivent donc donner des cours et, en même temps, acquérir très rapidement les bases en pédagogie en vue de mieux se préparer à enseigner et de conserver leur emploi. Engagés au début à l'essai et à taux horaire pour des périodes de remplacement déterminées, ils intègrent petit à petit, à mesure des disponibilités, les postes vacants alors qu'en même temps, ils exercent encore pour une grande majorité leur métier en milieu de travail. Ainsi, ils poursuivent l'exercice du métier en concomitance avec l'enseignement pendant près d'un an et s'inscrivent à la formation en pédagogie en moyenne plus de deux ans après leur début en enseignement (Balleux, 2006).

Conséquemment à cette insertion professionnelle atypique, plusieurs abandonnent l'enseignement dans leur première année d'engagement (Tardif, 2001), le plus souvent sans avoir eu l'occasion de commencer leur formation pédagogique. Pour ceux qui demeurent à l'emploi en enseignement, cette période de précarité peut durer plusieurs années et évolue rarement vers la permanence. Ces conditions d'embauche et d'insertion, la précarité des statuts ainsi que le chevauchement entre l'exercice du métier et l'enseignement rendent le chemin vers la pleine jouissance de la profession long et difficile (Caron et St-Aubin, 1997). L'expression « survie » (Perrenoud, 1996) illustre bien le quotidien des premiers temps en enseignement. Ils répondent ainsi, dans l'urgence, à des besoins de personnel sans préparation ni formation adéquates et si leur situation se stabilise quelque peu, c'est au cours de cette période qu'ils entreprennent leur formation universitaire en pédagogie. Bien que bénéfique, l'obligation à une formation en pédagogie constitue pour bon nombre un obstacle de taille qui s'ajoute aux précédents.

Ainsi, bien qu'ils soient tous recrutés dans le bassin des travailleurs en exercice, chaque enseignant doit néanmoins posséder une qualification professionnelle liée à sa spécialité d'enseignement

afin de répondre aux exigences ministérielles. Selon les données disponibles, environ la moitié des enseignants détient un diplôme d'études professionnelles (DEP) à titre de qualification professionnelle liée à sa spécialité d'enseignement. Les détenteurs d'un diplôme d'études collégiales représentent environ 30 % des enseignants alors que les 20 % qui restent détiennent un diplôme de niveau universitaire en lien avec leur spécialité d'enseignement.

Enfin, en formation professionnelle, il ne faut pas oublier que les variations économiques et les réalités sociales influencent grandement les besoins de formation d'une main-d'œuvre qualifiée et, par conséquent, d'enseignants. Par exemple, les événements survenus aux États-Unis en septembre 2001 ont eu un effet majeur sur tout le secteur de l'aéronautique influençant, à la baisse, les besoins dans ce secteur. Au contraire, les réalités démographiques, entre autres, entraînent depuis quelques années une hausse marquée des besoins dans le secteur de la santé.

5. La formation du personnel enseignant

En France, le recrutement par concours valide la maîtrise disciplinaire à partir de laquelle les enseignants développent les compétences, au nombre de dix à l'Éducation nationale, du référentiel enseignant de telle « discipline », notamment technologique ou professionnelle renvoyant à des secteurs professionnels ou à des familles de métiers. La formation à l'enseignement¹⁰ est conçue comme formation professionnalisante après un parcours universitaire, ou reconnu comme équivalent, selon les principes suivants (MEN 2007¹¹ pour les IUFM, MAP 1995 pour l'ENFA)¹² :

- un continuum de formation : licence, Master, concours, formation à l'enseignement et accompagnement dans le premier emploi (conçu comme droit à la formation initiale différée) au titre de stagiaire après obtention du Master et réussite au concours de recrutement ;
- une formation à l'enseignement sur les deux années universitaires constitutives du Master ;
- un stage en entreprise axé sur les relations école-milieus professionnels ;
- un diplôme universitaire de niveau Master garantissant la maîtrise des compétences scientifiques et pré-professionnelles et l'aptitude au métier d'enseignant attestée à la fin de l'année de stagiarisation qui suit l'obtention du concours de recrutement (passé durant l'année de Master 2) ;
- pour les IUFM, une pratique effective et progressive des métiers intégrée dans le Master : stages de découverte, stages de pratique accompagnée et stages en responsabilité ;
- pour l'ENFA, une initiation aux autres missions dévolues à l'enseignement agricole par la loi d'orientation agricole de 1999.

Ainsi, l'enseignement agricole s'est considérablement rapproché du système de l'Éducation nationale avec une même base de diplômes et de recrutement d'enseignants notamment. En dehors

10 Tout le système recrutement-formation des enseignants est en cours de réforme en France.

11 Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel*, n° 1, 4 janvier 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres.

12 Les écarts entre la formation des IUFM et de l'ENFA concernent les pondérations stage de pratique accompagnée-stage en responsabilité et le nombre de semaines de stages en entreprise.

de la place de l'enseignement privé à rythme approprié, les différences qui demeurent touchent essentiellement l'échelle de l'établissement par la diversité des missions qui leur sont conférées et leur taille plus modeste. En ce sens, l'établissement de formation marque le contexte d'exercice du métier d'enseignant.

Au Québec, au début des années 2000, dans le cadre de la révision des programmes de formation des maîtres, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) s'est intéressé, de façon particulière, à la formation à l'enseignement du personnel scolaire en formation professionnelle au secondaire. Bien que le document d'orientation du MEQ date de 2001, la préoccupation de la préparation et de la formation du personnel enseignant de la formation professionnelle n'est pas nouvelle. Depuis plusieurs années, nombreux sont ceux qui demandaient des changements à la situation que vivent ces nouveaux enseignants (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998; Commission des États généraux sur l'éducation, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 1984). Malgré les changements récents, dès leur début en enseignement professionnel, les enseignants n'ont pas tous l'obligation de s'inscrire à la formation pédagogique universitaire (Gouvernement du Québec, 2001) parce que plusieurs sont engagés à taux horaire, c'est-à-dire à titre de personnel enseignant d'appoint, et non à contrat. En 2005-2006, on comptait aussi peu que 2 500 permanents sur tout près de 8 900 enseignants qui composaient le personnel enseignant en formation professionnelle au Québec (Gouvernement du Québec, 2008). Ainsi, il n'est pas rare qu'un enseignant s'inscrive à ses premiers cours universitaires en pédagogie quelques mois, ou même quelques années après qu'il ait commencé à enseigner. En ce sens, le rôle des universités dans la préparation des nouveaux enseignants de la formation professionnelle est, dans le cas d'un très grand nombre d'enseignants, décalé par rapport à leurs besoins. Bien que certains enseignants puissent être présents dans les centres de formation professionnelle depuis plusieurs semaines, mois ou même années, il importe, entre autres, d'encadrer leurs pratiques dans ces milieux de formation tout simplement parce qu'ils ont pu y agir de façon relativement autonome et, quoique probable, en marge des pratiques courantes.

Comme nous l'avons déjà indiqué, la situation des enseignants de la formation professionnelle est très particulière puisqu'ils ne suivent pas le même parcours vers cette profession que les autres enseignants du secteur général au primaire et au secondaire. Toutefois, comme pour tous les autres, ceux de la formation professionnelle doivent obtenir une autorisation légale d'enseigner, appelé brevet d'enseignement, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. C'est en 2003 qu'est survenu un changement majeur dans les exigences ministérielles en ce qui concerne la formation du personnel enseignant au secteur professionnel. Ayant bien d'autres caractéristiques, ce changement est surtout observable par le référentiel de 12 compétences professionnelles à l'enseignement qui constitue le cadre de formation prescrit et par l'augmentation substantielle du nombre de crédits universitaires nécessaires à l'obtention du brevet d'enseignement. La situation qui prévalait depuis plusieurs années exigeait de ces enseignants une formation universitaire de 30 crédits pour l'obtention du brevet. Depuis septembre 2003, il est obligatoire de compléter un baccalauréat de 120 crédits pour obtenir celui-ci.

Les nouvelles exigences ministérielles, depuis 2003, au regard de la formation du personnel enseignant de la formation professionnelle passent par une formation psychopédagogique et andragogique dont une activité obligatoire d'initiation à l'enseignement d'au moins trois crédits donnée en cours d'emploi. Elles passent aussi par une formation pratique à l'enseignement que le Ministère nomme stages d'enseignement en milieu scolaire, par la reconnaissance de la compétence disciplinaire et enfin, par des activités de perfectionnement, donc une formation continue,

en pédagogie et dans le métier. Chaque université qui décide d'offrir un programme de formation à l'enseignement professionnel doit respecter ces spécifications dans des proportions de crédits prescrites. Il revient cependant à chaque université d'offrir un programme selon ses convictions et ses préférences.

6. Conclusion

Au Québec, les décisions d'orienter l'enseignement professionnel sur une analyse systématique des réalités du marché du travail et surtout de faire appel à des experts de métier pour enseigner dans ces secteurs façonnent l'ensemble de ce système de formation. Les défis associés à l'augmentation des exigences de qualification pour les enseignants de ce secteur sont certainement au cœur des préoccupations des enseignants, mais aussi plus largement des divers intervenants scolaires et des décideurs politiques. Le chercheur peut aborder l'étude de ces questions pour l'ensemble des enseignants, le système de formation les préparant à la pratique enseignante étant globalement le même, mis à part des distinctions nécessaires relatives aux spécialités enseignées.

En France, c'est la taille modeste de l'enseignement agricole, qui est l'équivalent d'une petite académie de l'Éducation nationale, qui rend le système «appréhensible» par le chercheur. Nous avons souligné la ressemblance avec le système national qui prévaut, ce qui donne une portée toute autre aux observations et analyses qui peuvent y être conduites. Les réformes engagées touchant le système d'enseignement et de formation du personnel enseignant figurent aussi au tableau des défis majeurs qui se présenteront très prochainement.

L'évolution des systèmes français et québécois d'enseignement professionnel et de formation de leur personnel enseignant nous permet d'observer, aujourd'hui, deux situations différentes, certes, mais qui se développent sur un fond de réforme. Ainsi, les deux systèmes, français et québécois, sont probablement une nouvelle fois à un carrefour de leur histoire en ce début de XXI^e siècle pour s'adapter à l'accélération et à l'ampleur des changements des réalités économiques et sociales.

Références

- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education, Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- 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.
- Caron, L. et St-Aubin, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Québec: Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ).
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la ministre*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Université Laval.
- Conseil supérieur de l'éducation (1984). *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Dufour, A. (1998). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal: Les Éditions du Boréal.
- Gauthier, R. (1995). *Perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel*. Montréal: Éditions Nouvelles.

- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *La formation professionnelle et technique au Québec – Un aperçu*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire – Édition 2007*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de l'information et des communications.
- Ministère de l'Éducation nationale. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelle.html>>.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres*. Bulletin officiel n° 1, 4 janvier.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Raulin, D. (2006). *L'enseignement professionnel aujourd'hui*. Paris : ESF.
- 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 des pratiques professionnelles* (p. 131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Troger, V et Gérard, F (2001). Communication présentée au Séminaire d'Helsinki. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.centre-inffo.fr/Reseau-TTNet.html>>.