**Temporalité longue pour une formation à l’enseignement professionnel au Québec : ruptures et continuités de l’identité professionnelle des enseignants**

André Balleux, CRFP, Université de Sherbrooke

Au Québec, la mise en œuvre en 2003 pour tous les niveaux d’enseignement d’une nouvelle formation à l’enseignement de 120 crédits a bousculé en son temps le corps enseignant de formation professionnelle. D’une formation courte de 30 crédits (l’équivalent d’un an à temps plein), l’enseignant passait à une formation de 120 crédits (l’équivalent de 4 ans à temps plein). Mais comme par le passé, le plein exercice de l’enseignement dès le début ne permet qu’une inscription à temps partiel à la formation, celle-ci s’étire désormais sur un empan beaucoup plus large de 7 à 8 ans en moyenne, voire davantage. Le rehaussement des niveaux d’exigence et l’allongement de la formation ont comme conséquences un alourdissement du parcours, mais aussi au final une meilleure maîtrise des compétences en enseignement (Monette et al., 2012). Du point de vue individuel, l’obtention du permis d’enseigner beaucoup plus tardivement voit cette « quête d’intégration identitaire » (Grossmann, 2011, p. 77) grandement étirée et son aboutissement reporté, tandis que le rapport métier/enseignement, tendu au cours de la transition entre métier et enseignement (Balleux, 2006b), s’en trouve peut-être en fin de parcours fragilisé.

Cette communication se limitera à présenter un volet d’une étude plus vaste qui porte sur les changements qui s’opèrent au cours de la transition et pour laquelle 32 enseignants d’ancienneté variable ont participé aux entrevues. Parmi les dynamiques identitaires étudiées, nous retiendrons les tensions vécues au quotidien, celles qui ont touché les savoirs exercés et enseignés, l’individu et les autres, lui et l’institution ainsi que les crises qui se sont montrées parfois trop lourdes à assumer. Ces moments, souvent de grande perturbation émotionnelle, témoignent de la force et de la profondeur des transformations tant au niveau existentiel que professionnel. De fait, si le parcours est devenu plus visible aux chercheurs, il révèle peu à peu les événements fondateurs qui font changer les représentations de soi, apparaître des continuités (mais plus souvent des tensions et parfois des ruptures) et mettre en œuvre des stratégies d’adaptation appropriées aux événements. Et au fil du temps, malgré une impression constante d’adversité à surmonter au quotidien, l’expérience initiale du métier a pris valeur de fondation, constituant une force vive de l’adaptation, structurante du changement en cours. Contre toute attente pour les individus, des continuités sont apparues, mais surtout plus rassurant, une nouvelle cohérence du parcours s’est installée. Enfin, pour beaucoup, il reste au terme de la formation de nombreux défis parmi lesquels le rapport au métier annonce une autre tension : avec les années, la distance prise avec la pratique du métier crée le sentiment d’un manque de légitimité à enseigner un métier qui a évolué sans eux et qui leur échappe.

Monette, M., Tardif, M. et F. Deschenaux (2012)**.** *État de la situation de la formation à l’enseignement professionnel au Québec. Rapport de recherche soumis à la* Table MELS-Universités, Groupe de réflexion surla formation à l’enseignement professionnel. Non publié.

Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l’enseignement professionnel au Québec, dans A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), « Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l’enseignement et de l’éducation », *Recherches en éducation*, vol. 11, p. 67-82.

Balleux, A. (2006b). « Les étudiants en formation à l’enseignement professionnel au Québec : portrait d’un groupe particulier d’étudiants universitaires », *Revue canadienne d’enseignement supérieur,* vol. 36, no 1, p. 29-48.