

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

*« ANALYSE SOCIOLOGIQUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DE ROUYN-  
NORANDA EN LIEN AVEC LEUR MOTIVATION DE CHOIX DE CARRIÈRE ET LEUR  
ORIGINE SOCIALE »*

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR

SANDRA GODIN

MAI 2017

Ce rapport de recherche a été réalisé à  
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## **Warning**

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## Table des matières

Résumé .....	4
Abstract .....	6
Introduction .....	8
Chapitre 1- Problématique de recherche .....	11
1.1 Origine sociale et trajectoires sociale, scolaire et professionnelle .....	11
1.2 La mobilité sociale.....	13
1.3 La réussite scolaire .....	14
1.3.1 L’incidence du milieu socioéconomique sur le décrochage scolaire.....	15
1.3.2 L’incidence de la scolarité des parents sur la réussite scolaire .....	16
1.4 Le revenu familial et la poursuite d’études postsecondaires .....	17
1.5 Orientation scolaire et professionnelle .....	18
1.6 Le rapport des ouvriers face à l’école et à la scolarité.....	19
1.7 L’aspiration à la profession enseignante .....	20
1.7.1 L’influence des modèles de comportement traditionnels féminins .....	21
1.7.2 L’enseignement au primaire, un métier à prédominance féminine.....	22
1.8 La composition du corps enseignant en fonction du grade d’enseignement .....	24
1.9 L’origine sociale des enseignants au Québec .....	24
1.10 L’origine sociale des enseignants en France .....	27
1.11 Pertinence de la recherche .....	28
1.12 Les grandes transformations du monde de l’éducation au Québec .....	29
1.12.1 La composition du corps enseignant et les écoles normales.....	29
1.12.2 Création de collèges dans les régions québécoises .....	31
1.12.3 Les changements survenus grâce à la Révolution tranquille .....	31
1.13 Objectifs de la recherche .....	35

Objectif général.....	35
Objectif spécifique.....	35
Chapitre 2- Cadre théorique .....	36
2.1 La théorie sociologique de Pierre Bourdieu.....	36
2.2 Le concept d’habitus .....	37
2.3 Le processus de socialisation.....	39
2.4 Les formes de capital .....	40
2.5 Le champ de travail des enseignants.....	41
Chapitre 3 – Méthodologie.....	43
3.1 Hypothèse .....	43
3.2 Recherche qualitative .....	43
3.3 Technique de collecte des données : l’entrevue semi-dirigée .....	44
3.4 Population à l’étude et technique d’échantillonnage.....	45
3.5 Les limites de la recherche .....	46
Chapitre 4- L’analyse qualitative des données.....	47
4.1 L’analyse qualitative.....	47
4.2 Les méthodes d’analyse.....	49
4.2.1 L’analyse structurale.....	50
4.2.2 L’analyse phénoménologique .....	54
4.3 L’interprétation des résultats à l’aide de l’analyse structurale .....	57
4.3.1 Le profil personnel général .....	57
4.3.2 L’itinéraire scolaire.....	57
4.3.3 Le choix de votre profession.....	59
4.3.4 Rapport à la profession .....	62
4.3.5 Rapport au travail.....	63

4.3.6 Occupation des proches .....	64
4.3.7 Statut socioéconomique .....	65
4.3.8 Le modèle de base produit au moyen de l'analyse structurale .....	66
4.4 Interprétation des résultats à l'aide de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale .....	69
4.4.1 L'origine sociale .....	70
4.4.2 Premier groupe : Les enseignants déclarant avoir un statut social et un niveau de vie nettement plus élevé que celui de leurs parents .....	71
4.4.3 Deuxième groupe : Les enseignants déclarant avoir un statut social et un niveau de vie un peu plus élevé que celui de leurs parents .....	71
4.4.4 Troisième groupe : Les enseignants déclarant avoir un statut social et un niveau de vie équivalent à celui de leurs parents .....	72
4.5 Motivation de choix de carrière.....	73
4.6 Retour sur les données du terrain .....	76
4.6.1 L'habitus des enseignants .....	76
4.6.2 Les formes de capital et le champ de l'enseignement.....	76
4.6.3 Le sens du jeu dans une école primaire .....	77
4.6.4 La lourdeur de la tâche de travail et les coupures budgétaires en éducation .....	77
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	83
ANNEXE 1 Guide d'entretien .....	91

## Résumé

---

Ce projet de maîtrise porte sur l'origine sociale des enseignants du primaire œuvrant dans la région de Rouyn-Noranda (Québec) ainsi que les motivations quant à leur choix de carrière. Nous voulons comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants choisissent ce métier. L'effet du genre, de la motivation du choix de carrière, de l'origine sociale, de la réussite scolaire et du contexte sociohistorique nous intéressent particulièrement. Plusieurs recherches témoignent que les choix d'orientation scolaire et professionnelle sont influencés par le contexte social et par le statut social des parents (Baby, 1966a; Blau, P. M. et Duncan, 1967; Berlin, N., et al., 2012). En effet, le milieu social dans lequel évolue un individu affecte ses aspirations professionnelles en fonction des ressources (humaines, financières, culturelles, etc.) mises à sa disposition. Donc le milieu social peut soit encourager ou limiter les attentes de la personne, ce qui signifie que si un individu provient d'un milieu social favorisé, il a plus de chance d'accéder à un haut niveau d'étude tel que l'université (Berlin, 2012; Bujold et Gingras, 2000; Trottier et Turcotte, 2004). De plus, l'environnement socioéconomique est un facteur important dans la réussite scolaire puisque les enfants originaires de classes favorisées réussissent mieux à l'école et sont, de ce fait, moins confrontés au décrochage scolaire (Campeau, 2009). En somme, les trajectoires scolaire et professionnelle sont fortement influencées par l'origine sociale de l'individu (Bourdieu et Passeron, 1970; Boudon, 1973; Cacouault-Bitaud et Ouevrard, 2009).

Notre recherche se fonde sur les travaux sociologiques de Pierre Bourdieu et de son collaborateur Jean-Claude Passeron (1964; 1970; 1979; 1980), lesquels constituent notre cadre théorique. Nous pouvons établir plusieurs liens avec les concepts élaborés par Bourdieu soit les diverses formes de capital, le sens pratique, l'habitus et le champ. Nous posons l'hypothèse « que les enseignants du primaire œuvrant à Rouyn-Noranda sont motivés à devenir enseignant pour connaître une certaine ascension sociale ». En fait, comme il sera explicité dans la problématique, la profession enseignante semble être un métier de classe moyenne au Québec (Fédération des Collèges Classiques, 1959; Jomphe 1963 ; Tardif, 2013; Tremblay, 1998;) et les motivations à exercer cette profession s'apparentent essentiellement à une forme de promotion sociale. Nous avons employé l'entrevue semi-dirigée pour récolter les données. Les entretiens avec deux enseignants et huit enseignantes du primaire nous ont permis de déterminer leur origine sociale, les formes de

capital qui les définissent et les motivations quant à leur choix de carrière. En dernier lieu, les données ont été analysées par un procédé de double analyse tel qu'utilisé par Beaupré (2011), c'est-à-dire en considérant à la fois les dimensions objectives et subjectives assurant une cohérence avec notre cadre théorique inspiré de Pierre Bourdieu. En fait, Beaupré (2011) utilise deux méthodes d'analyse soit l'analyse structurale et l'analyse phénoménologique et nous croyons que cette combinaison permet d'accéder à deux niveaux d'analyse à la fois. La première méthode, quant à elle, sert à dégager un modèle de base tandis que la seconde permet de faire émerger des typologies ainsi que d'autres éléments insoupçonnés à partir des perceptions des informateurs.

**Mots-clés** : origine sociale, motivation de choix de carrière, éducation, enseignant, enseignement, sociologie, Rouyn-Noranda.

## Abstract

---

This Master's project addresses the social background of primary school teachers working in the Rouyn-Noranda region of Quebec, as well as motivations for their career choices. We want to understand why teachers choose this job. We are particularly interested in the effect of gender, motivation of career choice, social origin, academic achievement and socio-historical context. Several studies show that school and career choices are influenced by the social context and social status of parents (Baby, 1966a, Blau, P.M. and Duncan, 1967, Berlin, N., et al., 2012). Indeed, the social environment in which an individual lives is affected by his or her professional aspirations according to the resources (human, financial, cultural, etc.) available to him / her. So the social environment can either encourage or limit the expectations of the person, which means that if an individual comes from a favoured social background, he is more likely to have access to a high level of study such as university (Berlin, 2012, Bujold and Gingras, 2000, Trottier and Turcotte, 2004). Moreover, the socio-economic environment is an important factor in academic achievement since children from favoured classes perform better in school and are therefore less likely to drop out of school (Campeau, 2009). In short, the educational and vocational trajectories are strongly influenced by the social origin of the individual (Bourdieu and Passeron, 1970, Boudon, 1973, Cacouault-Bitaud and Oeuvrard, 2009).

Our research is based on the sociological work of Pierre Bourdieu and his collaborator Jean-Claude Passeron (1964, 1970, 1979, 1980), which constitute our theoretical framework. We can establish several links with the concepts elaborated by Bourdieu, namely the various forms of capital, practical sense, habitus and field. We hypothesize that "primary school teachers working in Rouyn-Noranda are motivated to become teachers in order to achieve a certain social ascension". In fact, the teaching profession appears to be a middle-class profession in Quebec (Federation des Collèges Classiques, 1959, Jomphe 1963, Tardif, 2013, Tremblay, 1998;) and motivation to practice this profession are essentially a form of social advancement. We used the semi-directed interview to collect the data. Interviews with two teachers and eight primary teachers allowed us to determine their social origin, the forms of capital that define them and the motivations for their choice of career. Finally, the data was analyzed by a double-analysis process as used by Beaupré (2011), that is, by considering both objective and subjective dimensions ensuring a coherence with our inspired theoretical framework by Pierre Bourdieu. In fact,

Beaupré (2011) uses two methods of analysis: structural analysis and phenomenological analysis, and we believe that this combination allows access to two levels of analysis at a time. The first method is used to derive a basic model, while the second method allows the emergence of typologies as well as other unsuspected elements from the perceptions of the informants.

Keywords: social origin, motivation of choice of career, education, teacher, teaching, sociology, Rouyn-Noranda.

## Introduction

---

Notre recherche se propose d'étudier la trajectoire scolaire et professionnelle des enseignants au préscolaire/primaire, et ce, en considérant différents facteurs sociaux et individuels tels que l'effet du genre, la motivation du choix de carrière, l'origine sociale, la réussite scolaire et le contexte sociohistorique. Certains facteurs résultent de conditions objectives sur lesquelles l'individu n'a aucun pouvoir. Par exemple, il ne décide pas de son origine sociale, de son sexe biologique et enfin, du contexte sociohistorique dans lequel il voit le jour. Toutefois, ce dernier bénéficie d'une certaine liberté d'action sur des facteurs d'ordre individuel tels que la motivation du choix de carrière et la réussite scolaire qui, nous allons le voir, sont quand même sous l'influence, du moins en partie, des conditions objectives identifiées ci-haut.

Rioux et Chevrollier (2009) ont déjà tenté de répondre à la question « pourquoi les enseignants choisissent ce métier ? » en s'interrogeant sur les facteurs conscients et inconscients qui entrent en jeu, et ce, sous un angle psychologique. Ils considèrent important que les enseignants prennent conscience des raisons de leurs choix de carrière (conscientes ou non) dans l'exercice d'une profession qu'ils jugent difficile.

Il me paraît important qu'un enseignant en «sache un peu plus» sur ses motivations (ou désirs) inconscients afin de ne pas être déçu par l'activité professionnelle, de ne pas être très vite confronté au burn-out. Malheureusement (ou heureusement !), cela ne veut pas dire que cela résolve tous les problèmes ou que les enseignants éclairés soient ensuite de bons enseignants, motivés, toujours heureux dans leur travail. Mais cela peut être un plus pour ceux qui l'acceptent ou en font la demande... (p. 374)

Nous voulons connaître les raisons du choix de carrière des enseignants de Rouyn-Noranda en lien avec leur origine sociale. De cette façon, nous pourrions faire progresser l'état de la connaissance à ce propos puisque les recherches effectuées au Québec (incluant ces deux facteurs) sont peu nombreuses à notre connaissance. Nous ne cherchons pas à résoudre un problème en particulier comme celui du « burnout » évoqué plus haut par Rioux et Chevrollier (2009). À la différence de Rioux et Chevrollier (2009), notre recherche se propose d'étudier la trajectoire scolaire et professionnelle des enseignants du préscolaire/primaire sous l'angle de la sociologie de l'éducation. Cette dernière concerne « l'étude de la formation des enfants, élèves et étudiants, des systèmes éducatifs, de leurs formes et leurs effets, ainsi que des relations entre l'éducation et le contexte social » (Ansart et Akoun, 1999, p. 170). En somme, l'objectif

spécifique de cette recherche est d'identifier l'origine sociale des enseignants du primaire œuvrant à Rouyn-Noranda et les motivations quant à leur choix de carrière. Quant au cadre théorique, nous pouvons établir plusieurs liens avec les concepts élaborés par Pierre Bourdieu (1964a; 1980), lequel s'inscrit dans la sociologie de l'éducation, soit les diverses formes de capital, le sens pratique, le concept d'habitus et la notion de champ. Le concept de champ tel que défini par Bourdieu (1980) est un univers social à l'intérieur duquel les agents occupent des positions spécifiques en fonction du capital qu'ils ont en leur possession (les différentes ressources économiques, culturelles et sociales). Dans ce cas, c'est le champ d'activité des enseignants qui nous intéresse. C'est à travers son milieu social que l'individu acquiert divers atouts comme des connaissances, des savoir-faire, une maîtrise de la langue, des conduites et autres qui pourront être mobilisés dans un champ d'activité. L'habitus confère à l'agent<sup>1</sup> des aptitudes particulières qui le conduiront vers un champ particulier. Les enseignants du primaire possèderaient donc un habitus semblable les ayant conduits vers un même champ d'activité et ils détiendraient ordinairement les dispositions nécessaires pour bien y fonctionner.

Nous posons l'hypothèse « que les enseignants du primaire œuvrant à Rouyn-Noranda ont été motivés à devenir enseignants pour connaître une certaine ascension sociale ». En fait, comme il le sera expliqué dans la problématique, dans la section traitant de l'origine sociale des enseignants au Québec, ces derniers proviennent, entre autres, de familles ouvrières et les motivations à exercer cette profession s'apparentent essentiellement à une forme de promotion sociale.

Nous avons employé l'entrevue semi-dirigée pour récolter les données qualitatives qui se rapportent au profil général de l'enseignant, son itinéraire scolaire, son rapport à la profession, son rapport au travail, l'occupation de ses proches et son statut socioéconomique. Les entretiens avec des enseignants du primaire nous ont permis de mieux connaître leur origine sociale, les formes de capital qui les définissent et les motivations quant à leur choix de carrière. En dernier lieu, les données ont été analysées par un procédé de double analyse tel qu'utilisé par Beaupré (2011), c'est-à-dire en considérant à la fois les dimensions objectives et subjectives assurant une cohérence avec notre cadre théorique inspiré des travaux de Pierre Bourdieu. En fait, Beaupré

---

<sup>1</sup> L'agent correspond à un individu, à une personne.

(2011) utilise deux méthodes d'analyse soit l'analyse structurale ainsi que l'analyse phénoménologique. La première méthode sert à dégager un modèle de base tandis que la seconde permet de faire émerger des typologies ainsi que d'autres éléments insoupçonnés dans l'interprétation des informateurs à propos de leur itinéraire professionnel.

L'analyse des données a révélé que la moitié des enseignants rencontrés considère avoir connu une ascension sociale qu'elle soit minime ou considérable. Pour la seconde moitié de l'échantillonnage, il considère avoir un niveau de vie et un statut social équivalent à leurs parents. Ensuite, ils proviennent pour la plupart de la classe moyenne, quelques-uns proviennent d'un milieu défavorisé et une minorité seulement est issue du milieu aisé. Généralement, les pères des enseignants œuvrent dans le milieu ouvrier et les mères exercent une tâche professionnelle. La moitié de notre échantillon a soit un père ou une mère qui exerçaient le métier d'enseignant, ce qui indique une certaine reproduction sociale parmi les répondants de notre échantillon. Dans cet ordre d'idées, cinq motifs ont poussé nos répondants à choisir la profession enseignante : suite à l'inspiration d'un modèle significatif de l'entourage; l'attrait pour les conditions de travail et l'horaire de travail; l'appréciation de la catégorie d'âge des enfants du primaire; le rôle et les fonctions attribués aux enseignants ou suite à la décision de demeurer en région.

En conclusion, nous sommes consciente que le portrait obtenu quant à l'origine sociale des enseignants du primaire et les motivations face à leur choix de carrière se limite à la seule ville de Rouyn-Noranda. Néanmoins, les conclusions de ce rapport de recherche devraient être généralisables à d'autres secteurs de l'Abitibi-Témiscamingue. En effet, à quelques nuances près, notre démarche scientifique devrait également faire émerger certains constats transférables à d'autres régions du Québec. Nous espérons que d'autres chercheurs québécois se pencheront sur cette même problématique pour ainsi comparer les résultats d'une région à une autre.

## Chapitre 1- Problématique de recherche

---

Dans ce chapitre, nous présentons comment l'origine sociale d'un individu peut influencer sa trajectoire sociale, scolaire et professionnelle. Par la suite, nous abordons le concept de mobilité sociale pour illustrer les possibles déplacements des individus dans la hiérarchie sociale, et ce, en fonction des positions qu'ils y occupent et de leur situation sociale. De plus, nous ferons mention de certains facteurs pouvant expliquer l'aspiration à la profession enseignante, et ce, tout en abordant la composition du corps enseignant ainsi que les grandes transformations du monde de l'éducation au Québec.

### *1.1 Origine sociale et trajectoires sociale, scolaire et professionnelle*

Le concept d'origine sociale désigne le milieu social d'où provient une personne, sa classe sociale, sa catégorie socioprofessionnelle ainsi que celle de ses parents (Ansart et Akoun, 1999). À ce propos, Bourdieu et Passeron (1970) affirment que les chances scolaires sont distribuées inégalement selon l'origine sociale et la restriction des choix scolaires ou professionnels s'impose généralement aux milieux défavorisés. Les enfants des classes favorisées sont avantagés en termes de réussite scolaire, car ils sont plus en mesure de satisfaire aux exigences de l'école grâce à leurs savoirs ; leurs savoir-faire et leur capital linguistique transmis sous forme d'héritage familial. Ils accèdent donc en plus grand nombre aux études supérieures et aux carrières les plus prestigieuses.

Définissant des chances, des conditions de vie ou de travail tout à fait différentes, l'origine sociale est, de tous les déterminants, le seul qui étende son influence à tous les domaines et à tous les niveaux de l'expérience des étudiants, et en premier lieu aux conditions d'existence (Bourdieu et Passeron, 1964 b, p. 23).

Bihr et Pfefferkorn (2008) vont dans le même sens lorsqu'ils établissent un lien entre l'origine sociale d'un individu et le niveau de scolarité qu'il atteindra. En fait, ils constatent que plus le milieu social d'un individu est favorisé, plus il aura de chance de poursuivre de longues études lui assurant, par le fait même, une position sociale élevée.

Et l'inverse se vérifie tout aussi bien : les enfants des milieux populaires sont ceux qui sont les plus dépourvus de diplômes ou qui doivent se contenter des diplômes les moins élevés et qui, partant, ont aussi le moins de chance d'accéder à des positions moyennes et *a fortiori* supérieures (Bihr et Pfefferkorn, 2008, p. 97).

Plusieurs auteurs considèrent également que la position sociale des parents est un facteur déterminant quant à la trajectoire scolaire et professionnelle de leurs enfants (Bourdieu et Passeron, 1970; Boudon, 1973; Berger, 1979; Devineau et Léger, 2002; Cacouault-Bitaud et Oeuvarard, 2009). Cette trajectoire scolaire et professionnelle désigne en fait la trajectoire sociale d'un individu. La trajectoire sociale, selon Ansart et Akoun (1999), correspond au :

(...) parcours ou [à l'] itinéraire d'un individu de sa classe sociale d'origine à sa classe sociale d'arrivée. Ce parcours s'effectue à travers différentes étapes ou passages par les institutions de la reproduction (principalement la famille, l'école) et de la production (le système productif); il est bien différencié pour les hommes et pour les femmes. (p. 540).

En effet, les trajectoires des hommes se distinguent de celles des femmes qui ne sont généralement pas attirées par les mêmes domaines d'éducation et d'emploi. Par exemple, les filles choisissent davantage l'enseignement comme profession alors que les garçons s'orientent en plus grande proportion vers les sciences (Bourdieu et Passeron, 1964 b). Aussi, comme l'affirmaient Bourdieu et Passeron (1964b), l'étude des lettres et des sciences qui conduisent généralement vers le champ de l'enseignement est plus souvent l'histoire des femmes que des hommes, et ce, davantage chez les femmes issues des classes moyennes que celles des classes aisées. Par exemple, ce sont surtout les filles de salariés agricoles qui s'orientent vers ces facultés ainsi que les filles d'ouvriers. Les filles de cadres moyens et les filles de cadres supérieurs sont les moins nombreuses dans ces domaines d'étude. Dans le contexte québécois, Valois (2009) écrit que les femmes «sont depuis longtemps fortement majoritaires en sciences humaines, et, surtout, en sciences de l'éducation.» (p. 139-140), et ce, au niveau universitaire. Cette situation prévaut également en sciences de la santé. Par ailleurs, les femmes sont peu présentes en sciences naturelles, en génie et en technique physique, domaines majoritairement masculins (Valois, 2009).

De plus, comme l'affirment Bujold et Gingras (2000), les moyens matériels dont l'enfant pourra bénéficier quant à la poursuite de longues études sont nettement influencés par son origine sociale.

(...) la perception plus ou moins favorable d'une personne à l'égard d'une profession n'est pas étrangère à son origine sociale (...) la signification que prend le travail et les possibilités d'y avoir accès sont tributaires des ressources offertes par le milieu (...) l'appartenance à un secteur favorisé de la société constitue une «chance» non négligeable. (p. 201)

Selon Bourdieu et Passeron (1970), les familles aisées occupent une position avantageuse dans la hiérarchie sociale grâce aux différentes formes de capital qu'ils ont en leur possession comme le capital économique, culturel et social<sup>2</sup>. Les parents transmettent à chacun de leurs enfants leurs différentes formes de capital sous forme d'héritage et de cette façon, ils assurent une position semblable à leur progéniture. L'inverse est tout aussi observable. Les familles des milieux défavorisés transmettent à chacun de leurs enfants un plus faible taux de capital et cela les désavantage dès le début de leur vie. À ce propos, Bihr et Pfefferkorn (2008) ajoutent que :

(...) le volume du capital économique hérité contribue à déterminer la trajectoire des héritiers (...) : on n'entre pas dans la vie de la même façon (au même niveau hiérarchique, avec les mêmes possibilités professionnelles, les mêmes chances de carrière ou même tout simplement les mêmes revenus) si l'on bénéficie d'aides significatives au moment opportun ou que l'on hérite d'une petite fortune en comparaison avec ceux qui ne peuvent compter que sur leurs seules « aptitudes » pour « s'en sortir ». (p. 94-95)

## *1.2 La mobilité sociale*

Le concept de mobilité évoqué ci-haut désigne les possibles mouvements et déplacements pour un individu dans la hiérarchie sociale. En d'autres termes, il s'agit du degré « d'ouverture ou, au contraire, de "fermeture" des segments de la structure sociale, mais aussi sur le degré d'hérédité ou d'indépendance qui régit le processus de la « distribution sociale » des individus dans cette structure » (Ansart et Akoun, 1999, p. 345). Bonnewitz (1998) nous apprend que les études menées à ce sujet montrent que la tendance à la reproduction sociale<sup>3</sup> est plus forte que la mobilité sociale. Ainsi, ce sont les individus issus de familles dont le capital culturel, social et économique est fort qui ont le plus de chance d'accéder à une position sociale élevée (Bihr et Pfefferkorn, 2008). Bihr et Pfefferkorn (2008) écrivent à ce sujet :

(...) le rendement social des études (la position sociale à laquelle on peut espérer accéder sur la base d'un diplôme donné) dépend directement de la catégorie sociale d'origine. Cette dernière joue comme une sorte de « force de rappel » qui continue à exercer son influence la vie durant et tend à ramener l'individu vers une position sociale aussi proche que possible de sa position d'origine. Ce qui constitue évidemment un puissant facteur d'hérédité sociale qui limite d'autant la mobilité. (p. 98)

---

<sup>2</sup> Les formes de capital sont définies dans le chapitre 2 à la section 2.4.

<sup>3</sup> Nous empruntons la définition d'Ansart et Akoun (1999) décrivant le concept de reproduction sociale comme : « l'ensemble des mécanismes qui engendrent le renouvellement sans modification des rapports sociaux et de la culture » (p. 451).

Malgré tout, les études menées en Occident au 20<sup>e</sup> siècle révèlent la présence d'une certaine mobilité sociale et ce phénomène tend à se poursuivre dans le temps (Angers, 2013). Toutefois, cette forme de mobilité sociale varie selon les pays. Par exemple, le Canada, la Norvège et la Suède sont des pays qui offrent plus de mobilité sociale en comparaison à la France, à l'Italie ou à l'Allemagne, entre autres. Plusieurs thèses sont fournies par Nunn (2011) pour expliquer ces taux variables de mobilité sociale. D'abord, l'échelle de revenu permet de constater que les pays plus égalitaires sont plus mobiles que les pays où les inégalités socioéconomiques sévissent. En fait, plus l'échelle de revenu démontre des extrêmes importants (entre les riches et les pauvres), moins il y a de mobilité (Nunn, 2011). Ensuite, différentes mesures politiques et institutionnelles peuvent faciliter la mobilité sociale. Par exemple, les dépenses publiques dédiées à l'utilisation de services publics universels tels que les services de garde à la petite enfance et au préscolaire ainsi que le système éducatif obligatoire y contribuent. Aussi, différentes mesures politiques peuvent être mises en place telles que des mesures d'aide à l'emploi et des mesures de protections sociales (comme l'assurance-emploi) favorisant une ouverture sociale (Nunn, 2011). Enfin, d'autres facteurs peuvent expliquer l'ampleur de cette mobilité sociale tels que le contexte économique et social (période d'essor économique) ainsi que le marché du travail comme la création de nouveaux emplois, ce qui transforme la structure sociale.

### *1.3 La réussite scolaire*

Comme l'affirme Tepperman (2007), la mobilité sociale peut également s'expliquer par le niveau de formation scolaire d'un individu. Comme l'indique Beaupré (2011) : « La seule façon pour un individu de s'adonner à un champ d'activité plus prestigieux que celui de ses proches passe par l'éducation » (p. 98). En fait, l'éducation permet à des individus issus de milieux défavorisés d'obtenir de « meilleurs » emplois en comparaison à ceux n'ayant pas suivi de formation. Cependant, Tepperman (2007) précise que ce sont davantage les individus en provenance de la classe moyenne et de la classe aisée qui obtiennent des postes de grandes responsabilités en raison de leur formation académique et universitaire surtout. Ainsi, la réussite scolaire est influencée par plusieurs facteurs, entre autres, l'incidence du milieu socioéconomique de l'individu et l'incidence de la scolarité de ses parents. Les justifications sont évoquées dans les prochaines sections.

### 1.3.1 L'incidence du milieu socioéconomique sur le décrochage scolaire

L'environnement socioéconomique est un facteur important dans la réussite scolaire puisque les enfants originaires de classes favorisées réussissent mieux à l'école et sont, de ce fait, moins confrontés au décrochage scolaire (Campeau, et al., 2009). À l'aide des informations recueillies dans le tableau 1.1 ci-dessous, on constate que les élèves issus de milieux favorisés décrochent moins que les élèves des milieux intermédiaires ou défavorisés. En fait, pour l'année scolaire 2011-2012, le pourcentage d'élèves décrocheurs dans les milieux favorisés est de 12, 2 % en comparaison à 17, 8 % pour les milieux intermédiaires et 24, 2 % pour les milieux défavorisés. L'incidence du milieu socioéconomique se relève donc un déterminant important dans la réussite scolaire, et ce, sans compter l'écart entre les sexes.

**Tableau 1.1**

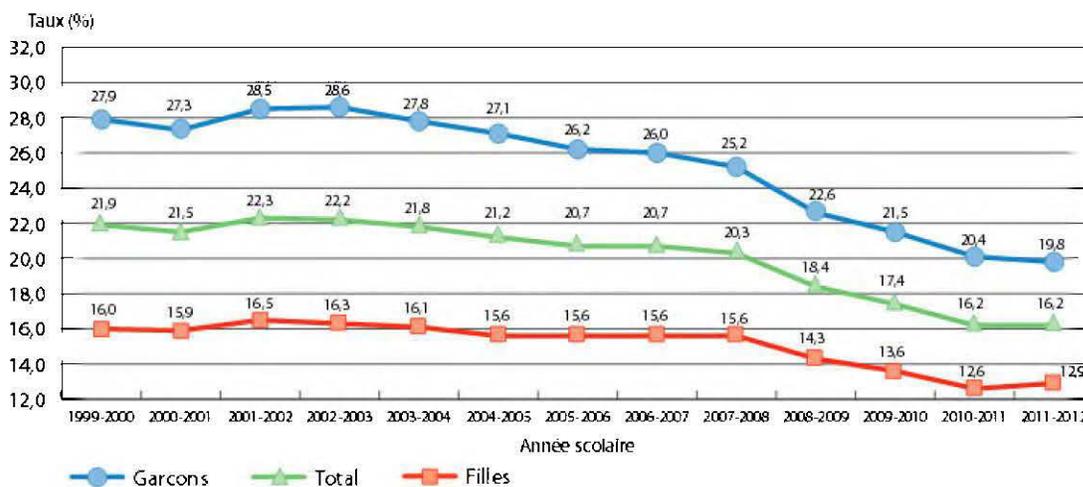
Taux et nombre annuels de décrocheurs (sortants sans diplôme ni qualification), élèves inscrits en formation générale des jeunes, ensemble du secondaire, selon certaines caractéristiques, ensemble du Québec, 2011-2012

	Élèves inscrits, sans diplôme, au 30 septembre							
	Total	Élèves persévérants	Élèves sortants				Décrocheurs	
			Total	Diplômés	Qualifiés	N		%
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	
Réseau public (72 CS)	335 712	277 392	58 320	43 939	3 642	10 739	18,4	
Milieux favorisés	100 311	82 560	17 751	14 875	705	2 171	<b>12,2</b>	
Milieux intermédiaires	132 909	109 661	23 248	17 566	1542	4 140	<b>17,8</b>	
Milieux défavorisés	99 430	82 739	16 691	11 263	1384	4 044	<b>24,2</b>	
CS à statut particulier [Ex : Autochtones]	2 903	2 309	594	221	9	364	61,3	

Source: MEESR, 2013, cité dans Bulletin Statistique de l'Éducation, 2015, p. 6.

En fait, les garçons sont plus nombreux que les filles à décrocher, et ce, même si le taux de décrochage scolaire semble diminuer avec le temps (voir figure 1 ci-dessous). Pour l'année

scolaire 2011-2012, 19, 8 % des hommes n'ont obtenu aucun diplôme et aucune qualification en comparaison à 12, 9 % pour les femmes. Ainsi, les femmes obtiennent en plus grande proportion leur diplôme que les garçons.



**Figure 1**

Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2011-2012 (données officielles)

Source: MEESR, 2013, cité dans Bulletin Statistique de l'Éducation, 2015, p. 5.

### 1.3.2 L'incidence de la scolarité des parents sur la réussite scolaire

Selon Statistique Canada (2002), la scolarité des parents est un facteur important à considérer quant à la scolarité qu'atteindront les enfants ultimement.

Les parents peuvent (...) se révéler une source de motivation importante pour leurs enfants dans la poursuite d'études postsecondaires. Les parents plus instruits ont tendance à partager leur quête intellectuelle avec leurs enfants et à leur transmettre des aptitudes et des valeurs propices à la réussite. (p.25)

Une seconde étude réalisée par Statistique Canada, en 2005, ajoute que « (...) chaque année de scolarité des parents augmente la probabilité de poursuivre des études universitaires d'au moins cinq points de pourcentage » (¶ 4) pour l'enfant. Toujours selon cette étude (Statistique Canada, 2005), deux facteurs peuvent nuire à l'accès à l'université. D'abord, mentionnons le manque de ressources financières qui touche particulièrement les familles monoparentales se retrouvant souvent sous le seuil de pauvreté. Ensuite, le fait de vivre en région rurale peut limiter le choix des parcours scolaires puisque l'accès à des établissements postsecondaires est généralement plus restreint que dans les régions urbaines. Perron (2009) est d'avis qu'il faut prendre en compte le

milieu géographique d'origine d'un individu en plus de son origine sociale afin de mieux saisir les inégalités relatives aux parcours scolaires.

Étant donné que les futurs enseignants doivent passer par l'université pour obtenir leur brevet d'enseignement les habilitant à exercer leur profession, il est pertinent de se pencher sur l'accès aux études universitaires tant d'un point de vue financier que géographique. Ainsi, il est légitime de se demander si les étudiants de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, qui entreprennent une formation en enseignement préscolaire et primaire en région, le font par choix économique et/ou vocationnel ? Notre recherche pourra apporter quelques indications à cet effet.

#### *1.4 Le revenu familial et la poursuite d'études postsecondaires*

Dans un même ordre d'idée, Boudon (2000) et ses collaborateurs précisent que l'évaluation des coûts par rapport aux avantages futurs que procurent de longues études (voire universitaires) varie en fonction du milieu social. En fait, les familles à faible revenu sont parfois plus réticentes à envoyer leur enfant poursuivre des études postsecondaires parce qu'en cas d'échec, les conséquences financières semblent être plus lourdes. Boudon et ses collaborateurs (2000) sont aussi d'avis que « (...) la situation sociale des familles fait qu'elles apprécient différemment les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire » (p.20). Bihr et Pfefferkorn (2008) ajoutent que la contribution financière des parents varie selon la taille de la famille : « (...) en 2005, les familles très nombreuses sont nettement plus souvent ouvrières et beaucoup plus rarement cadres ou professions intermédiaires. Quand on a un nombre élevé de frères et sœurs, on est donc plus souvent employé ou ouvrier, et moins souvent cadre » (p.99-100). Ainsi, les familles ouvrières disposent, dès le départ, de moins de capital économique que les familles de cadres par exemple. (Bihr et Pfefferkorn, 2008).

D'autre part, l'Université du Québec (2013) constate que le taux de participation aux études postsecondaires augmente au fur et à mesure que le revenu familial annuel s'élève. Comme il est présenté dans le tableau 1.2 ci-dessous, à la dernière colonne, les étudiants dont les parents ont un revenu familial en dessous de 25 000 \$ ont le taux de participation aux études postsecondaires le plus bas soit 49 % comparativement à 77 % chez les étudiants dont le revenu familial est supérieur à 100 000 \$.

**Tableau 1.2**

Comparaison des taux de participation aux études postsecondaires, selon le niveau de revenu des parents.

<b>Fourchette de revenus avant impôt des parents</b>	<b>Taux de participation à des études universitaires</b>	<b>Taux de participation à des études collégiales</b>	<b>Taux de participation à des études postsecondaires</b>
Moins de 25 000 \$	20 %	29 %	49 %
25 001 \$ - 50 000\$	23 %	37 %	60 %
50 001 \$ - 75 000\$	25 %	38 %	63 %
75 001 \$ - 100 000 \$	38 %	38 %	76 %
Plus de 100 000 \$	46 %	32 %	77 %

Source : Berger, Motte et Parkin (2007), cité dans Université du Québec, 2013, p. 34.

Concernant le taux de participation à des études universitaires, les étudiants dont le revenu des parents s'élève à plus de 100 000 \$ correspond à plus du double (46 %) du taux de participation des étudiants dont les parents gagnent moins de 25 000 \$ (20 %).

### *1.5 Orientation scolaire et professionnelle*

Dans un même ordre d'idées, les parcours scolaires et professionnels sont influencés par le contexte social et par le statut social des parents (Baby, 1966a; Blau et Duncan, 1967; Berlin, et al., 2012). Bujold et Gingras (2000) ajoutent que le milieu social dans lequel évolue un individu affecte ses aspirations professionnelles en fonction des ressources mises à sa disposition, donc il peut soit encourager ou limiter les attentes de la personne. C'est ainsi que le niveau d'aspiration des enfants issus des milieux aisés est plus élevé que celui des étudiants du milieu populaire en ce qui a trait à la scolarisation (Berlin, et al., 2012). À ce propos, Trottier et Turcotte (2004) démontrent que le parcours scolaire des jeunes Québécois est fortement lié à leur milieu social d'origine.

(...) les étudiants des collèges d'enseignement général et professionnel provenaient de milieux sociaux plus favorisés que ceux de l'enseignement professionnel du secondaire, mais les élèves

dont les parents étaient plus scolarisés s'orientaient en plus grande proportion vers les programmes de formation pré-universitaire que vers ceux de formation professionnelle, et avaient ainsi plus de chance d'accéder à l'université. (Ricard, 1998, cité dans Trottier et Turcotte, p. 48)

Avignon (2012), à propos de l'accessibilité aux études supérieures au Québec, poursuit dans le même sens. « La proportion des enfants d'ouvriers n'a que très faiblement augmenté, variant de 27 % à 29 % entre 1960 et 1991 » (p.1). Il ajoute que ces inégalités d'accès à l'université pour les enfants d'ouvriers se poursuivent au tournant des années 2000-2005. Pour Avignon (2012), l'indicateur qui semble le plus influencer l'enfant à poursuivre des études universitaires concerne le niveau de scolarité des parents ainsi que leur profession.

### *1.6 Le rapport des ouvriers face à l'école et à la scolarité*

Par ailleurs, le rapport qu'entretiennent les ouvriers à l'égard de l'école et à la scolarité semble changer au tournant des années 1980. En fait, on note une mobilisation autour de la scolarité au sein de la culture ouvrière<sup>4</sup> à partir de ce moment.

Les transformations du rapport à l'école des familles ouvrières s'inscrivent dans le processus global des changements du mode de vie des ouvriers. La priorité à l'acquisition d'un métier, privilégiée dans la culture ouvrière traditionnelle, fait place, à partir des années 1980, à une forte mobilisation autour de la scolarité (Terrail, 1990, cité dans Cacouault-Bitaud et Ouevrard, 2009, p. 54).

Selon Terrail (1990), les ouvriers ont compris que la réussite scolaire et l'obtention d'un diplôme permettent l'exercice de professions industrielles qualifiées et mieux rémunérées, et ce, combiné à une promotion sociale. Ils parviennent ainsi à offrir de meilleures conditions d'existence à leur enfant. D'ailleurs, Terrail (1990) évoque la centralité de l'enjeu scolaire dans la réussite des enfants, et ce, à travers l'étude de plusieurs *transfuges*<sup>5</sup> en provenance du milieu ouvrier. Ces nombreux témoignages racontent l'histoire où un enfant issu de la classe populaire parvient à éviter de vivre dans des conditions socio-économiques difficiles grâce à la réussite scolaire. La motivation de ce projet peut être soit extrinsèque ou intrinsèque. Lorsqu'elle est de source extrinsèque, c'est la volonté des parents qui pousse l'enfant à s'affranchir du contexte de classe difficile où ils vivent ou encore l'influence du groupe de pairs. À l'opposé, la motivation est intrinsèque lorsque la détermination et l'ambition proviennent de l'enfant lui-même.

---

<sup>4</sup> Nous empruntons la définition de Bouvier (1986) qui décrit les cultures ouvrières comme « l'émergence historique d'une pluralité de cultures spécifiques- pratiques et représentations- propres aux divers segments de l'appareil de production » (p.166).

<sup>5</sup> Le terme transfuge désigne un individu qui réussit à changer de milieu social grâce à l'éducation dans ce cas-ci.

Selon Bourdieu et Passeron (1964b), il est possible qu'un enfant issu d'un milieu défavorisé succombe à un esprit fataliste et qu'il laisse la puissance sociale se charger de son sort. À l'opposé, il est possible qu'il surmonte les obstacles auxquels il est confronté (en raison d'une dépossession en termes de capital social, culturel et économique), et ce, grâce à l'incitation à l'effort scolaire, à la réussite scolaire et à l'aspiration professionnelle.

### *1.7 L'aspiration à la profession enseignante*

En ce qui concerne l'aspiration professionnelle, nous privilégierons l'aspiration à la profession enseignante étant donné qu'il s'agit du sujet qui nous intéresse particulièrement. À cet égard, Berger (1959), qui mène une étude à propos des enseignantes des écoles maternelles de Paris et du Département de la Seine, conclut que la profession enseignante représente un choix typique des gens de la classe moyenne. En effet, les enseignants conçoivent l'idée qu'il s'agit d'un métier respectable, bien rémunéré et qui exige la maîtrise d'un large éventail de connaissances. Cette profession leur permet alors une ascension sociale ou une promotion sociale et assure, par le fait même, un bel avenir pour leur enfant. En effet, les enfants d'enseignants sont parmi ceux dont figurent les chances les plus probables d'accéder à une carrière prestigieuse et de poursuivre de longues études (Thélot, 1982; Devineau et Léger, 2002.).

Souvent petites filles de cultivateurs et filles de modestes travailleurs urbains, les institutrices ont déjà réalisé une ascension appréciable. Mais pour leurs propres enfants, et en particulier si elles ont elles-mêmes épousé un instituteur, elles envisagent volontiers l'accès à des professions supérieures : ingénieur de grandes Écoles, professeurs, médecins. (Isambert-Jamati, 1960, p. 242.)

Baby (1966 b), qui fait ses recherches au Québec, rejoint Berger (1959) sur ce point lorsqu'il explique que se sont surtout des candidats dont le père exerce un travail manuel qui sont attirés par l'enseignement, et ce, en raison du prestige et de la promotion sociale qui lui est associée.

En effet, 24,4 % des fils de cols bleus exprimaient leur intention de se diriger dans ce secteur, comparativement à 15,2 % pour les fils de cols blancs, et encore, la proportion des fils de travailleurs manuels atteignait 25,4 % et 30,2 % si l'on considérait les fils d'ouvriers et ceux des employés du secteur des services. Cette popularité de l'enseignement, d'après Baby, peut s'expliquer par le fait que le prestige de cette carrière s'était accru au Québec depuis une décennie, et donc qu'elle pouvait constituer une promotion sociale pour les fils d'ouvriers (...). (p. 243-256)

D'autres recherches recourent celle de Berger (1959) et de Baby (1966 b) à savoir que l'enseignement procure du prestige social aux enseignants qui proviennent pour la plupart de la classe moyenne (Tardif, 2013; Tremblay, 1998). Nous reviendrons en détail sur ces recherches à

la section 1.9 lorsque nous présenterons les différentes recherches menées au Québec ayant comme thème l'origine sociale des enseignants.

À l'opposé, l'enseignement primaire et/ou secondaire est perçu pour les classes aisées comme un champ d'activité peu valorisant en comparaison à des postes de cadre par exemple. Ce peu de valorisation à l'égard de la profession enseignante est surtout spécifique aux hommes puisque les femmes considèrent que cet emploi peut leur assurer un bel avenir, en plus de nombreux avantages (Léger, 1983). Par exemple, Rioux et Chevrollier (2009) révèlent que « l'utilité sociale et l'autonomie dans le travail, mais aussi des avantages perçus tels que le plaisir d'être au contact des jeunes et les congés » (Mots-clés, ¶ 2.), contribuent à une perception positive de la profession

### **1.7.1 L'influence des modèles de comportement traditionnels féminins**

À ce sujet, plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi la profession enseignante est plus valorisée chez les femmes que chez les hommes. Par exemple, mentionnons l'influence des modèles de comportement traditionnels féminins ainsi que l'arrivée tardive des femmes sur le marché du travail et dans les écoles de rang. Traditionnellement, les femmes étaient confinées dans un rôle de mères au foyer, de ménagères et l'homme était le principal pourvoyeur. Lorsque la femme désirait occuper un emploi, elle devait choisir parmi un ensemble limité de choix comme être infirmière, secrétaire, enseignante ou aide domestique, ce qui se rapprochait des qualités et des rôles attendus par la société (Centrale des syndicats du Québec, 2001). Encore aux environs des années 1950 à 1980, le rôle attendu de la femme est d'être ménagère et le principal pourvoyeur est l'homme (Campeau, 2009).

Les femmes étaient également freinées dans leur parcours scolaire, car l'université était réservée aux hommes, et ce, jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle : ce n'est qu'à compter de la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle qu'elles accéderont aux écoles secondaires (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 1998). En somme, cet accès limité à l'éducation et à la sphère du travail a privé les femmes d'emplois qualifiés, prestigieux et bien rémunérés qui étaient réservés aux hommes. La profession enseignante s'inscrit dans une longue tradition chez les femmes et celle-ci demeure aujourd'hui. Dans un même ordre d'idée, Tardif (2013) constate que les professions traditionnellement féminines comme c'est le cas avec l'éducation, sont souvent

perçues comme des « semi-professions », car elles sont moins rémunérées, moins valorisées et jugées moins attrayantes.

« Certains auteurs affirment que les femmes qui sont entrées sur le marché du travail ont choisi des métiers qui misent sur ces habiletés de maternage (infirmière, enseignante, secrétaire) » (Lacourse, 2010, p. 150). L'étude de Berger (1959, 1979), laquelle fut menée à deux périodes soit entre 1953-1954 et entre 1973-1974, indique que la raison majeure évoquée par les enseignantes du primaire quant à leur choix professionnel s'apparente essentiellement à la vocation et à un goût particulier envers l'amour des enfants. Bourdieu et Passeron (1964b) attestent l'idée que les femmes choisissent davantage l'enseignement que les hommes dans l'optique de satisfaire aux tâches traditionnelles qui leur sont associées.

Au 21<sup>e</sup> siècle, les modèles de comportement féminins et masculins traditionnels influencent toujours les orientations scolaires. Selon Cacouault-Bitaud et Ouevrard (2009), les femmes se lancent moins souvent que les hommes dans des disciplines scientifiques se soumettant ainsi à un conformisme social et s'orienteraient plutôt vers des secteurs telles que les arts et les sciences humaines.

### **1.7.2 L'enseignement au primaire, un métier à prédominance féminine**

À cet égard, le Gouvernement du Québec (2013) présentait des statistiques à propos du nombre d'enseignants permanents au Québec de 2005 à 2010, et ce, selon l'ordre d'enseignement et le sexe. À partir des données présentées dans le tableau suivant (voir tableau 1.3), nous constatons que le nombre d'enseignantes permanentes au primaire pour l'année scolaire 2009-2010, lequel atteint 23 498, est largement supérieur aux hommes dont l'effectif s'élève à 3643. L'écart entre l'effectif permanent des hommes et celui des femmes au primaire est resté sensiblement le même depuis 2005 jusqu'à 2010.

**Tableau 1.3**

Personnel enseignant des commissions scolaires, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, de 2005-2006 à 2009-2010

Personnel enseignant permanent							
		2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	
<b>Éducation préscolaire</b>	Hommes	72	73	76	76	79	
	Femmes	3953	3971	3986	3976	4046	
	Total	4025	4044	4062	4052	4125	
<b>Enseignement primaire</b>	Hommes	3789	3984	3852	3747	3643	
	Femmes	23 373	23 746	23 495	23 285	23 498	
	Total	27 162	27 730	27 347	27 032	27 141	
<b>Enseignement secondaire</b>							
	<i>Formation générale au secteur des jeunes</i>	Hommes	9114	9047	8818	8474	8164
	Femmes	13 006	13 391	13 524	13 426	13 236	
	Total	22 120	22 438	22 342	21 900	21 400	
<i>Formation générale au secteur des adultes</i>	Hommes	343	354	360	369	384	
Femmes	874	887	872	846	856		
Total	1217	1241	1232	1215	1240		
<i>Formation professionnelle</i>	Hommes	1636	1616	1574	1554	1552	
Femmes	871	859	856	839	839		
Total	2507	2475	2430	2393	2391		
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	14 954	15 074	14 680	14 220	13 822	
	<b>Femmes</b>	42 007	42 854	42 733	42 372	42 475	
	<b>Total</b>	57 031	57 928	57 413	56 592	56 297	

Source : Gouvernement du Québec, 2013, p. 182

En ce qui concerne l'effectif des enseignants permanents au préscolaire, ce sont essentiellement les femmes qui composent ce niveau d'enseignement et le nombre d'hommes qui s'y retrouvent est minime. Au niveau de l'enseignement secondaire, spécifiquement à la formation générale au secteur des jeunes ainsi qu'à la formation générale au secteur des adultes, les femmes y sont également majoritaires pour les années 2005 à 2010. À la formation professionnelle (enseignement secondaire), ce sont les enseignants masculins qui sont plus nombreux. Pour l'année scolaire 2009-2010, niveaux primaire et secondaire confondus, le nombre total d'enseignants permanents féminins s'élève à 42 475 contre 13 822 pour les hommes. De façon générale, l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire est un métier à prédominance féminine. En ce qui concerne l'enseignement au secondaire, il fut un temps où les hommes y étaient majoritaires. C'est aux environs des années 1995 que l'effectif des hommes au secondaire

a diminué pour se rapprocher de l'effectif des femmes vers 2000-2001(Des Lierres et Fortin, 2003).

### *1.8 La composition du corps enseignant en fonction du grade d'enseignement*

Parallèlement, Floud et Scott (1961) notent un lien entre la composition du corps enseignant en fonction du grade d'enseignement, et ce, en Angleterre et au Pays de Galles. En fait, ils constatent une plus forte présence d'enseignants d'origine ouvrière au primaire alors que le secondaire et les cours classiques sont dispensés par des enseignants d'origine sociale plus élevée. Lessard et Tardif (2003), tous les deux chercheurs québécois, perçoivent même une distinction quant au prestige accordé selon le niveau enseigné. Par exemple, ils soutiennent que l'enseignement secondaire jouit depuis toujours d'une plus grande considération en comparaison à l'enseignement primaire, mais ces distinctions semblent s'estomper de nos jours :

(...) cette hiérarchie [entre le niveau primaire et secondaire] a longtemps fait croire que les postes d'enseignement dans les écoles secondaires, plus prestigieuses et sérieuses, étaient destinés à des enseignants plus compétents. (...) Au cours des dernières décennies, plusieurs signes révèlent une évolution qui irait dans le sens d'une meilleure considération du primaire. (p. 91.)

En somme, l'aspiration professionnelle ainsi que les représentations quant aux différentes professions ne font pas l'unanimité d'une classe sociale à une autre. La profession enseignante attire des candidats dont l'origine sociale diffère, et ce, selon les niveaux enseignés de même que selon le sexe de l'individu. En effet, il semble que plus le grade enseigné est élevé, plus les enseignants proviennent de milieux aisés (Jomphe, 1963 ; Boudon et Bourricaud, et al., 1968; Léger et Devineau, 2002 ; Ramé, 2001.) Aux termes de ce qui précède, il est pertinent de se demander si l'aspiration à la profession enseignante au primaire diffère selon les lieux (selon les pays même) et selon les époques. Nous tenterons d'apporter des éléments de réponses dans les deux sections qui suivent.

### *1.9 L'origine sociale des enseignants au Québec*

Conformément à ce qui précède, différentes études ayant comme thème l'origine sociale des enseignants seront présentées dans cette section et à la section suivante afin d'apporter un éclairage à la question de recherche. Étant donné que notre étude se penche sur les enseignants du primaire au Québec, nous présenterons, en premier lieu, les études menées dans cette province. Par la suite, nous ferons un éventail de plusieurs recherches menées en France. Ainsi, il sera

possible de faire un comparatif entre ces deux lieux afin de cerner les différences ou les ressemblances quant à la composition du corps enseignant.

Une première étude publiée en 1959 par la Fédération des collèges classiques dévoilait des résultats statistiques du *Recensement du personnel enseignant et non enseignant<sup>6</sup> des collèges classiques de garçons au Québec*, et ce, pour l'année scolaire 1956-1957. Le nombre d'institutions recensées s'élevait à 54. Les diverses caractéristiques du personnel enseignant étudiées portaient, par exemple, sur l'origine familiale, le niveau de formation, l'expérience, l'âge, les salaires, l'état de vie, etc. Les résultats quant à la répartition des professeurs suivant l'occupation du père révèlent les données suivantes :

**Tableau 1.4**

La répartition des professeurs des collèges classiques de garçons au Québec selon l'occupation du père pour l'année scolaire 1956-1957

Occupation du père	Répartition des professeurs
Les cultivateurs	28, 81%
Les administrateurs	22, 19%
Les métiers spécialisés	19, 16%

Source : Fédération des Collèges Classiques, 1959

Ainsi, le premier rang est tenu par les pères cultivateurs, le deuxième rang est détenu par les administrateurs et le troisième rang revient aux métiers spécialisés (Fédération des Collèges Classiques, 1959).

À partir de cette première étude, plusieurs rapprochements peuvent être faits avec une seconde recherche, laquelle fut élaborée par Jomphe (1963). Celui-ci s'intéresse au recrutement des *enseignants religieux et laïcs des écoles catholiques francophones du Québec métropolitain et du comté d'Auteuil*, lesquelles relèvent du secteur primaire et secondaire. Selon lui, cette profession attire des candidats de différentes classes sociales, mais ce sont surtout les enfants de petits administrateurs, de travailleurs manuels spécialisés et de cultivateurs qui fournissent le plus

<sup>6</sup> Personnel non enseignant signifie qui n'enseignent pas, mais dont la tâche est reliée à l'éducation.

grand nombre d'enseignants et d'enseignantes<sup>7</sup>. Il ajoute que l'origine sociale des enseignants diffère en fonction du milieu de travail (urbain ou rural) et selon le sexe de l'individu. En fait, les enseignants œuvrant en milieu urbain ont une origine sociale plus élevée que ceux travaillant en milieu rural. Enfin, les enseignantes ont une origine sociale plus élevée que leurs collègues masculins. Jomphe (1963) avait également mentionné plusieurs études menées aux États-Unis et en Angleterre qui portaient sur l'origine sociale des enseignants. De manière générale, ces recherches indiquaient que les enseignants proviennent en grande partie des classes ouvrières, des classes moyennes « inférieures », des travailleurs manuels et des fermiers (Jomphe, 1963). Une seule d'entre elles indiquait que la plupart des enseignants venaient de « collets-blancs » (Jomphe, 1963). Le terme « collets-blancs » désigne par exemple les cadres en opposition aux « collets-bleus » qui font référence aux ouvriers, aux travailleurs manuels. Cela amène donc un éclairage de plus à notre problématique de recherche.

Pour sa part, Tremblay (1998), qui s'intéresse au rôle de *la socialisation dans le cheminement professionnel d'enseignantes et de directrices du primaire à Chicoutimi*, démontre que les enseignantes interrogées proviennent en général de familles paysannes et de familles ouvrières et que celles-ci souhaitent, règle générale, améliorer leur statut social. Tremblay (1998), à propos des *enseignants de Montréal à la fin du 19<sup>e</sup> siècle*, ajoute que « plus de la moitié des enseignantes sont d'origine ouvrière ou sans profession » (Danylewycz, 1983, cité dans Tremblay, 1998, p. 51). Les enseignantes et les familles de celles-ci perçoivent l'exercice de cette profession comme une promotion sociale.

Tardif (2013)<sup>8</sup> explique que les futurs enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire proviennent de familles ouvrières, des emplois techniques, des métiers de service ainsi que dans employés de bureau. De façon générale, ces étudiants proviennent surtout de la classe moyenne et de familles ouvrières et l'enseignement constitue une forme de promotion sociale à la fois sur le plan scolaire que sur le plan professionnel. En fait, « (...) plus de 70% des parents n'ont pas été à l'université et près de 40% d'entre eux n'ont aucun diplôme d'études postsecondaires » (Tardif,

---

<sup>7</sup> Parmi sept catégories : les professionnels, les semi-professionnels, les petits et grands administrateurs, les cols blancs, les manuels et les cultivateurs.

<sup>8</sup> À partir de l'enquête de Véronique Jobin qu'il dirigea (dans le cadre de sa recherche postdoctorale réalisée au cours de l'année 2011-2012).

2013, p.292). Tardif (2013) ajoute que depuis le 19<sup>e</sup> siècle, ce sont les femmes blanches qualifiées « québécoises de souche » qui forment principalement l'effectif enseignant des écoles publiques.

De plus, selon Tremblay (1998), la trajectoire sociale des enfants est largement influencée par la famille. Elle constate que les familles des enseignantes valorisaient la réussite scolaire. Aussi, quelques enseignantes ont mentionné l'influence positive de certains membres de la famille qui exerçaient eux-mêmes le métier d'enseignant les ayant ainsi familiarisées avec la profession. Tardif (2013)<sup>9</sup> mentionne également que plusieurs étudiants en enseignement ont choisi cette filière d'éducation suite à l'influence d'enseignants présents dans leur entourage (famille proche ou élargie ou dans le milieu de vie). Tremblay (1998) suggère que le projet professionnel varie en fonction du sexe de la personne, de la taille de sa famille ainsi que le rang occupé.

En somme, les recherches menées dans la province de Québec indiquent que les enseignants du primaire proviennent le plus souvent de familles paysannes, de familles ouvrières et d'administrateurs et qu'il est important de prendre considération le parcours du père et de la mère pour mieux comprendre le projet professionnel des enseignants. Maintenant, qu'en est-il des recherches menées en France portant également sur l'origine sociale des enseignants?

#### *1.10 L'origine sociale des enseignants en France*

Tout d'abord, en France, Berger (1979) mène une étude comparative sur les enseignants du primaire de Paris et du Département de la Seine, et ce, pour les périodes de 1953 -1954 et de 1973-1974. Les résultats de la première enquête démontrent « que ce sont les cadres moyens qui occupent à présent le premier rang parmi les pères des enseignantes élémentaires; alors que chez leurs collègues masculins, le premier rang est tenu par des pères ouvriers » (Berger, 1979, p. 24). Il y a donc deux fois plus de cadres supérieurs chez les pères d'enseignantes que chez les pères d'enseignants. Quant à la seconde enquête réalisée entre 1973 et 1974, Berger (1979) remarque une légère élévation du recrutement social des enseignants, illustrant un lent embourgeoisement de la profession.

---

<sup>9</sup> Toujours à partir de la recherche postdoctorale qu'il dirigea, laquelle fut réalisée par Véronique Jobin au cours de l'année 2011-2012.

Parallèlement, Léger (1983) perçoit que l'origine sociale des enseignants du secondaire de la région parisienne s'est élevée depuis le début du siècle. Selon son enquête réalisée en 1978, « plus de six enseignants sur dix sont issus d'une famille de cadres moyens et supérieurs ou d'enseignants » (Léger, 1983 p, 58). Léger (1983) qualifie donc les enseignants de *petits-bourgeois*. Il précise toutefois que l'origine socioprofessionnelle des enseignantes est plus élevée que celle de leurs homologues masculins.

Pour sa part, Chapoulie (1987) défend l'hétérogénéité du corps enseignant au secondaire. En fait, il affirme que vers les années 1970 :

(...) le quart environ des professeurs en poste était issu des classes populaires urbaines ou rurales, un autre quart de la bourgeoisie et des fractions supérieures des classes moyennes, le reste se répartissant entre différentes fractions des classes moyennes pour lesquelles l'accès au professorat correspondait certainement à une promotion sociale. (p. 57)

Pour terminer, Valet et Degenne (2000) s'accordent avec Berger (1979) et Léger (1983) à savoir que le nombre d'enseignants issus du milieu ouvrier est en baisse. En effet, la proportion d'enseignants issus du milieu ouvrier représente environ un tiers en 1997 alors qu'elle avait déjà atteint 40 % en 1977. Par le fait même, la proportion d'enseignants dont le parent était cadre ou qui exerçait une profession intermédiaire a passé de 24 % à 36 %. De façon plus précise, les enseignantes proviennent plus fréquemment de familles de cadres et moins souvent de familles ouvrières que leurs collègues masculins. Enfin, Rayou et Zanten (2004) affirment qu'« un peu plus du tiers des instituteurs et professeurs (au lieu de 24 % dans les années 1960) est certes aujourd'hui issu du milieu des cadres ou des professions intermédiaires » (p.19).

### *1.11 Pertinence de la recherche*

En somme, les recherches menées en France indiquent que la profession enseignante tend à s'embourgeoiser et que les enseignantes proviennent d'un milieu social plus favorisé que leurs homologues masculins. Toutefois, il s'avère difficile de généraliser les résultats obtenus en France de même que ceux obtenus aux États-Unis et en Angleterre à la situation qui prévaut ici au Québec, et ce, en raison des différences au niveau du système scolaire, de la formation des enseignants et des différences culturelles. Quant aux recherches menées au Québec, elles sont, à notre connaissance, peu nombreuses. La recherche de Jomphe (1963) et celle de la Fédération des collèges classiques (1959) ne correspondent plus au contexte québécois actuel, et ce, en raison des

grandes transformations qu'a connues le monde de l'éducation au Québec (la section suivante témoignera de ces grandes transformations). Ensuite, plusieurs réformes ciblant la formation des enseignants sont survenues, et ce, même depuis la recherche de Tremblay en 1998 (Harvey, 2000). Concernant Tardif (2013)<sup>10</sup>, il serait intéressant de voir si les résultats qu'il a présentés à propos des futurs enseignants sont similaires avec les enseignants en poste en 2016.

Enfin, d'un point de vue social, cerner le milieu social d'où proviennent les enseignants peut certainement aider à comprendre leur pratique professionnelle actuelle, laquelle est influencée par leur histoire familiale, leurs apprentissages et leurs expériences (Frédéric et Cibois, 2010). Les enseignants qui prendront connaissance de cette recherche pourront réfléchir sur leur pratique en enseignement et prendre conscience de leur habitus, lequel les a conduits vers cette profession. Cette étude permettra également de mieux connaître les enseignants du primaire et les raisons qui les motivent à exercer ce travail. De plus, celle-ci peut apporter un éclairage quant aux difficultés vécues ou encore aux facilités ressenties par les enseignants dans leur trajectoire scolaire et professionnelle, et ce, en tenant compte de leur origine sociale. Enfin, cette étude permettra de dresser un portrait des enseignants du primaire œuvrant à Rouyn-Noranda et comme l'ont suggéré Frédéric et Cibois (2010) : « cela permet de situer cette profession au sein de la hiérarchie sociale et d'objectiver les luttes non concertées que se livrent les individus pour accéder à un moment donné à ce groupe professionnel » (p. 31).

### *1.12 Les grandes transformations du monde de l'éducation au Québec*

#### **1.12.1 La composition du corps enseignant et les écoles normales**

Tout d'abord, en 1635, les Jésuites fondent le premier collège classique dans la province de Québec dont l'enseignement est exclusivement réservé aux garçons. Les collèges classiques, gérés par le clergé, visent la scolarisation des catholiques dans le but de former une élite professionnelle. Cette élite, perçue comme étant distinguée à cette époque, est composée de garçons issus de familles fortunées. Les collèges classiques permettent l'accès à l'université. Même si les collèges classiques sont apparus au 17<sup>e</sup> siècle, le premier collège classique pour filles est fondé en 1908 à Montréal et plusieurs autres apparaîtront ensuite autour des années 1930.

---

<sup>10</sup> À partir de la recherche postdoctorale qu'il dirigea, laquelle fut réalisée par Véronique Jobin au cours de l'année 2011-2012.

Entre 1923 et 1959, certaines difficultés relatives au système scolaire et à la formation des enseignants sont constatées, ce qui favorisa ultimement l'expansion des universités pour y remédier (Dufour, 1997). Aussi, l'ancien programme de 1888 dont l'enseignement s'échelonnait sur huit ans (un cours élémentaire de quatre ans, un cours modèle de deux ans et un cours académique de deux ans) subit autour des années 1923 plusieurs modifications.

D'abord, le nouveau cours élémentaire est alors d'une durée de six ans et est réparti en trois cycles. Le niveau académique cède la place à un cours complémentaire d'une durée de deux ans où quatre voies s'offrent aux élèves : agricole, industrielle, commerciale ou ménagère. En 1929, un troisième niveau d'étude apparaît soit le primaire supérieur. Ce cours d'une durée de trois ans offre aux garçons une formation générale lors des deux premières années et la troisième année consiste en une spécialisation commerciale ou industrielle. Après ces 11 années d'étude, les étudiants peuvent accéder à certaines études universitaires.

Ensuite, dans un souci de rendre l'éducation plus accessible aux enfants des classes populaires, le cours complémentaire ainsi que le cours primaire supérieur cèdent la place à un cours secondaire, et ce, sous le contrôle des autorités scolaires. D'une durée de cinq ans, il permet aux étudiants de suivre les premières années du cours classique.

Lors de la seconde moitié du 18<sup>e</sup> siècle, le corps enseignant au primaire se compose à la fois de religieux ayant œuvré dans la communauté et de laïcs provenant du collège ou de l'armée. À ce moment, les compétences exigées par la loi de l'Institution royale pour avoir le droit d'enseigner se résumaient à des notions de base telles que savoir lire, écrire et compter. Aucune école ou établissement n'existe alors pour former les enseignants des écoles primaires, et ce, jusqu'en 1836, date à partir de laquelle seront érigées les écoles normales (Dufour, 1997).

Tardif (2013) dresse un portrait similaire à celui de Dufour (1997) lorsqu'il affirme que tout au long du 19<sup>e</sup> siècle et jusqu'aux années 1950 environ, les écoles primaires offraient aux élèves une formation assez élémentaire. L'accent était mis sur la religion et l'apprentissage du catéchisme et les autres matières étaient elles aussi teintées de la religion. Au fond, la formation qui est dispensée aux élèves reflète la faible spécialisation des enseignants de l'époque (Tardif, 2013).

À propos des écoles normales, celles-ci ont permis aux hommes issus des classes populaires de suivre une formation qui s'apparentait à celle offerte au cours classique, mais à moindre coût (Hamel, 1995). La formation donnait les bases d'une culture générale et elle offrait, par exemple, un débouché dans l'enseignement. Les étudiants dont les résultats scolaires étaient excellents pouvaient même accéder à des études universitaires. «Surtout pour les garçons, l'école normale représentait, en effet, la seule voie d'accès à l'université pour les étudiants du secteur public avant la réforme de 1954» (Hamel, 1995, p. 163).

Enfin, les principaux problèmes vécus par les enseignants (majoritairement des femmes) avant les années 1950 concernent leur faible rémunération, la précarité d'emploi, la faible valorisation de l'emploi ainsi que les difficiles conditions de travail (Tardif, 2013).

### **1.12.2 Création de collèges dans les régions québécoises**

Puis, autour des années 1945, on assiste à la création de nombreux collèges dans les régions québécoises, notamment en Abitibi-Témiscamingue. En 1940, deux collèges, un à Amos et l'autre à Rouyn, voient le jour. Le séminaire d'Amos «regroupe trois sections autonomes jusqu'en 1946 : le collège classique, le cours commercial et les Arts et métiers» (Riopel, 2004, ¶ 2). Il laisse place, par la suite, à un nouvel établissement affilié à l'Université Laval. Quant au collège de Rouyn, c'est à partir de 1948 qu'il accueille des étudiants québécois et aussi ontariens. Par conséquent, le séminaire est basé sur un cours bilingue (anglais et français). Les finissants de ce collège obtiennent un diplôme en arts, ce qui leur permet de poursuivre des études universitaires. L'enseignement classique est basé sur des notions d'humanisme ; il vise l'apprentissage de langues anciennes telles que le grec et le latin (Riopel, 2004). De plus, la religion occupe une place centrale et omniprésente, octroyant ainsi à l'évêque l'autorité scolaire. Au début du 20<sup>e</sup> siècle, près de la moitié des enseignants œuvrant dans le secteur catholique sont des religieux et des religieuses (Graveline, 2007).

### **1.12.3 Les changements survenus grâce à la Révolution tranquille**

Le contrôle qui était jusqu'à présent entre les mains des religieux subit un bouleversement de grande envergure autour des années 1960, lorsque débute la Révolution tranquille. Dans un esprit de réformisme social et d'une volonté d'une plus grande intervention de l'État, la volonté de construire un État moderne est plus grande que jamais. Le gouvernement unioniste de Duplessis

cède la place aux libéraux, ce qui marque une importante rupture politique. Ce nouveau gouvernement entend intervenir dans les secteurs de la santé et de l'éducation pour remédier à la faible scolarisation des Québécois ainsi qu'aux institutions jugées désuètes. Les enseignants sont intégrés à la fonction publique et c'est l'État qui gère ce nouveau système scolaire moderne (Tardif, 2013). De plus, c'est dans une idéologie du rattrapage que l'État entreprend plusieurs réformes notamment dans le système d'éducation.

Ainsi, dès 1961, le gouvernement présente différentes mesures législatives, notamment de fixer l'éducation obligatoire à l'âge de 15 ans, d'offrir la gratuité des services et des manuels scolaires, la mise en place d'un service de prêts et de bourses pour les étudiants de niveau collégial et universitaire et aussi, la création d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement (la Commission Parent). La commission Parent, qui s'est déroulée entre 1963 et 1966, a permis de rendre l'éducation plus accessible en recommandant, entre autres, que l'éducation devienne un droit, ce qui permettrait à tous les individus d'en bénéficier, autant les riches que les plus pauvres. Cette démocratisation de l'éducation a permis d'augmenter le taux de scolarisation puisqu'elle était désormais accessible à tous (Caron, et al., 2012). De plus, plusieurs gains remarquables ont été obtenus par les enseignants autour des années 1960-1970 « (...) tant en matière de sécurité d'emploi, de rémunération, d'autonomie professionnelle que de prestige social » (Tardif, 2013, p. 229). En plus, mentionnons le mouvement syndical qui s'est porté à la défense de leurs intérêts (Tardif, 2013).

De plus, devant les faiblesses que présente la formation des enseignants assurée par les écoles normales, le gouvernement québécois crée, en 1964, le ministère de l'Éducation. « La Commission recommande que le ministère de l'Éducation soit assisté par un organisme consultatif, le Conseil supérieur de l'éducation (...) » (Graveline, 2007, p. 107). Il s'assure ainsi d'un plus grand contrôle sur les programmes scolaires et la formation des enseignants. Ceux-ci doivent désormais suivre une formation universitaire uniformisée selon la discipline souhaitée. Les écoles normales sont donc progressivement éliminées pour faire place aux universités, et par le fait même, aux facultés et/ou départements d'éducation.

Ensuite, autour des années 1960, en raison de la grande vague de scolarisation qui touche le Québec, plusieurs postes sont à combler en enseignement en raison d'une pénurie de main-d'œuvre. La profession devient donc plus attractive et valorisée pour les nouveaux jeunes diplômés (Tardif, 2013). À la suite de l'intégration de la profession à la fonction publique et suite à sa syndicalisation, l'enseignement devient « un métier de classes moyennes exigeant désormais une formation universitaire récompensée par un meilleur salaire, une protection d'emploi et l'existence d'une carrière enseignante » (Tardif, 2013, p. 95).

En somme, l'ensemble de ces modifications, jumelé à la laïcisation de la société québécoise, explique donc, en grande partie, la baisse du nombre de religieux au sein du personnel enseignant. « Alors qu'ils constituaient 28 % du personnel enseignant du primaire et du secondaire en 1960, les religieuses et les religieux ne représentent plus que 11 % de celui-ci en 1969 et à peine 8 % à l'aube des années 1980 » (Graveline, 2007, p. 117). Les laïcs forment 92 % du personnel enseignant œuvrant au primaire et au secondaire vers la fin des années 1970.

De plus, dans un souci de démocratisation et afin de rendre plus accessible l'accès aux études supérieures, le réseau universitaire public est créé en 1968 et il porte le nom de l'Université du Québec. L'année suivante, les collèges classiques sont remplacés par les nouveaux collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps).

En revanche, depuis les années 1980, plusieurs compressions budgétaires touchent l'éducation (Tardif, 2013). Plusieurs facteurs y ont contribué : la crise économique, la baisse de la natalité, le vieillissement de la population octroyant davantage de coûts en santé, l'augmentation de la dette, la compression dans les dépenses publiques, la crise de l'État-Providence, etc. De plus, deux grandes réformes éducatives semblent avoir alourdi la tâche des enseignants. Il s'agit de la réforme de 1980 et celle de 2000. D'abord, l'intégration des élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires a augmenté la tâche des enseignants. En fait, ceux-ci n'ont pas de véritable support pour les aider face à cette nouvelle réalité (Tardif, 2013).

Ensuite, les politiques éducatives liées au *New Public Management* et à la gestion par résultats valorisant la performance, la réussite scolaire et l'excellence a placé les enseignants sous pression n'ayant pas les ressources et les moyens nécessaires pour y faire face (Tardif, 2013). Comme l'affirme Tardif (2013) : « Tout cela (...) a fini par « épuiser les troupes », provoquant le désenchantement, voire l'écœurement et le fatalisme chez les acteurs scolaires et parmi les enseignants » (p. 228). Malgré tout, le domaine de l'éducation attire encore beaucoup de futurs candidats.

Par la suite, la formation des enseignants a connu d'autres réformes. Depuis 1990, la scolarisation des enseignants tourne autour de 17 ans. Les programmes de baccalauréat passent de trois ans à quatre ans et le nombre d'heures consacré à la formation pratique et aux stages augmente. En 2001, une autre réforme entraîne l'implantation de l'approche par compétences dans les programmes éducatifs. Enfin, concernant la formation actuelle des enseignants, les universités québécoises offrant la formation ont en commun six caractéristiques générales afin de la rendre la plus uniforme possible (Tardif, 2013):

### Tableau 1.5

Les six caractéristiques générales de la formation actuelle des enseignants communes aux universités québécoises

La durée des programmes est de quatre ans et contient 120 crédits. Il y a également des préalables pour s'y inscrire et les étudiants doivent satisfaire au test de français écrit pour obtenir leur brevet.
Les programmes de la formation initiale possèdent les mêmes objectifs généraux (par exemple, à propos de la formation, de l'équipe-école, des compétences, etc.).
L'intégration du référentiel du MELS énonçant les douze compétences professionnelles à intégrer durant les cours et lors des stages.
Les contenus des programmes axés sur la didactique, la pédagogie, la formation pratique et générale.
L'importance accordée à la formation pratique et aux stages dans la formation.
La formation de « praticiens réflexifs ».

Source : Tardif, 2013

Tout bien considéré, il s'avère important d'effectuer à nouveau une recherche sur l'origine sociale des enseignants puisque les recherches qui furent menées au Québec par Jomphe (1963) et par la Fédération des collèges classiques (1959) ne reflètent plus le Québec d'aujourd'hui. Par exemple, le remplacement des écoles normales par la mise en place d'un réseau universitaire aux environs des années 1970 change complètement la situation. De plus, la composition du corps enseignant se modifie au tournant de la Révolution tranquille grâce à une plus grande intervention de l'État, à une laïcisation de l'enseignement et au départ des enseignants religieux au sein des écoles. Quant à la recherche de Tremblay (1998), nous l'avons constaté, plusieurs réformes ont modifié la formation des enseignants depuis. Enfin, il serait intéressant de comparer les résultats que présente Tardif (2013)<sup>11</sup> à propos des futurs enseignants avec les enseignants en poste en 2016.

### *1.13 Objectifs de la recherche*

#### **Objectif général**

Face à ces nombreuses constatations, il est pertinent de se demander quelle est l'origine sociale des enseignants du primaire.

#### **Objectif spécifique**

Spécifiquement, nous cherchons à identifier l'origine sociale des enseignants et enseignantes du primaire œuvrant à Rouyn-Noranda et les motivations quant à leur choix de carrière. Pour ce faire, il est possible d'établir des liens avec plusieurs concepts élaborés par Bourdieu (1964a; 1980) soit les diverses formes de capital, le sens pratique, l'habitus et le champ, lesquels sont abordés dans la section suivante.

---

<sup>11</sup> À partir de la recherche postdoctorale qu'il dirigea, laquelle fut réalisée par Véronique Jobin au cours de l'année 2011-2012.

## Chapitre 2- Cadre théorique

---

Ce chapitre présente le cadre théorique appuyé sur les différents concepts élaborés par Pierre Bourdieu avec la collaboration de Passeron et de Wacquant (1964a, 1964 b, 1970, 1980, 1992). Bourdieu est un auteur majeur qui s'inscrit dans une sociologie critique de l'éducation. Étant donné que notre recherche se propose d'étudier la trajectoire scolaire et professionnelle des enseignants du préscolaire/primaire, et ce, sous l'angle de la sociologie de l'éducation, Bourdieu semble un choix éclairé. D'abord, nous aborderons l'objectivisme et le subjectivisme et nous présenterons la position de Bourdieu devant le dualisme qui oppose ces deux approches en sciences sociales. Par la suite, les concepts majeurs tels que l'habitus, la socialisation, les formes de capital, le champ et les différentes formes de capital seront expliqués.

### 2.1 La théorie sociologique de Pierre Bourdieu

Avant tout, Bourdieu (1980) s'inscrit dans le courant de pensée qui refuse le dualisme opposant le subjectivisme à l'objectivisme. En fait, Bourdieu (1980) propose plutôt une combinaison de ces deux approches. En d'autres termes, il propose de prendre en compte à la fois les déterminismes sociaux et les actions individuelles.

(...) Bourdieu entend qu'il faut tenir particulièrement compte de la genèse individuelle de ces schèmes de perception, de pensée et d'action. (...). Ces schèmes correspondant certes d'un côté aux structures sociales qu'il nomme « champs » ou classes sociales. Mais, à l'échelle individuelle, ils sont aussi constitutifs de ce qu'il appelle l'habitus, c'est-à-dire le social tel qu'il est incorporé par chaque agent de manière strictement singulière (...). (Jacquemain et Frère, 2008, p. 195)

D'abord, le subjectivisme penche du côté de la perception de l'individu, il cherche à comprendre le sens que celui-ci donne à ses actions. Par le fait même, l'accent est mis sur la liberté du sujet de faire ses propres choix, ce qui le rend maître de sa trajectoire personnelle.

Quant à l'objectivisme, il traite plutôt les faits sociaux comme des objets ou des choses. Les structures telles que les lois et les systèmes de relation<sup>12</sup> déterminent les conduites et les représentations des agents, et ce, indépendamment de leur volonté et de leur conscience. L'objectivisme se qualifie souvent de « déterminisme objectiviste », ne laissant aucune liberté d'action à l'agent (Rogel, 1996).

---

<sup>12</sup> Par exemple, les positions dominantes/dominées dans un système de relation.

Bourdieu (1980) refuse d'opposer ces deux perspectives dans un dualisme improductif et stérile. En fait, Bourdieu précise qu'il faut prendre en compte ces deux approches plutôt que de les séparer puisqu'elles ont toutes deux une influence sur le devenir de l'agent. À vrai dire, les conduites et les représentations d'un agent sont dans une certaine mesure déterminées par des conditions objectives, mais celui-ci fait tout de même des choix lui conférant une certaine liberté d'action. Cette vision va de pair avec celle que nous préconisons, soit de prendre en compte à la fois les facteurs sociaux (structurels) et individuels qui ont mené les enseignants du primaire à choisir cette profession.

## 2.2 Le concept d'habitus

C'est justement par le concept d'habitus que Bourdieu (1980) rompt définitivement avec le débat traditionnel en sociologie qui oppose l'objectivisme au subjectivisme. L'habitus prend en compte à la fois les déterminismes inconscients qui agissent sur les représentations de l'agent tout en lui accordant des capacités créatives. De plus, l'habitus n'est pas figé dans le temps; il évolue au fur et à mesure des nouveaux apprentissages et des nouvelles situations auxquelles est confronté l'agent. Par exemple, si ce dernier parvient à s'élever dans la hiérarchie sociale ou qu'il subit un déclin, son habitus se «restructure» automatiquement en fonction de l'expérience vécue (Bonnewitz, 1998). C'est pourquoi l'habitus est «durable, mais non immuable» (Bourdieu et Wacquant, 1992).

De plus, les agents qui partagent des conditions d'existence similaires acquièrent des dispositions semblables, ce qui produit un habitus de classe. L'habitus indique à l'agent ce qu'il est possible de faire ou d'obtenir ainsi que les interdits ou ce qui est improbable de se produire. L'agent est alors en mesure d'évaluer les chances de réussite face à différentes situations en fonction de ses capacités, lesquelles sont définies par son habitus.

(...) l'habitus tend à engendrer toutes les conduites «raisonnables», de «sens commun», qui sont possibles dans les limites de ces régularités, (...) et qui ont toutes les chances d'être positivement sanctionnées parce qu'elles sont objectivement ajustées à la logique caractéristique d'un champ déterminé (...). (Bourdieu, 1980, p. 93)

C'est ainsi que l'habitus parvient à créer des conduites collectives semblables «forme de schèmes de perception, de pensée et d'action» (Bourdieu, 1980, p. 91). Il est donc possible de parler d'un habitus de classe, c'est-à-dire un habitus propre à une classe sociale. Cela assure la

conformité sociale entre les agents de la même classe sociale et l'habitus de classe tend à se reproduire dans le temps.

En d'autres termes, les schèmes de perception, de pensée et d'action sont un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir partagées par une pluralité de personnes et qui sont transmis, appris et partagé (Rocher, 1969). C'est le partage de ces éléments culturels qui produit une conscience de classe. Les agents issus d'un milieu social semblable partagent des valeurs communes, des ambitions semblables, des passetemps, des lieux, des représentations, des goûts, etc. Ils en viennent à pouvoir se comprendre entre eux et à adopter la même vision du monde et du sens commun. Les gens issus d'un milieu socioéconomique semblable s'entendent généralement de façon spontanée et agissent sensiblement de la même façon.

Par le «choix» systématique qu'il opère entre les lieux, les événements, les personnes susceptibles d'être *fréquentées*, l'habitus tend à se mettre à l'abri des crises et des mises en question critiques en s'assurant un *milieu* auquel il est aussi pré-adapté que possible, c'est-à-dire un univers relativement constant de situations propres à renforcer ses dispositions en offrant le marché le plus favorable à ses produits. (Bourdieu, 1980, p. 102)

Néanmoins, la trajectoire sociale des agents à l'intérieur d'une même classe sociale peut différer. En fait, la société agit comme un moule pour façonner les personnalités (personnalité sociale), mais tout en laissant place aux adaptations individuelles (personnalité individuelle) (Bonnwitz, 1998.).

Suivant la logique bourdieusienne, les enseignants partagent un habitus semblable les ayant conduits vers le champ d'activité qu'est l'enseignement et qui leur permet de bien y fonctionner. Ainsi, puisque la plupart des enseignants partagent un habitus semblable, cela fait en sorte qu'ils n'ont pas à s'entendre préalablement pour savoir comment agir, c'est-à-dire que l'habitus leur permet d'agir de façon semblable. De plus, comme l'explique Tardif (2013)<sup>13</sup> :

(...) avant même d'être formé, un cinquième des futurs enseignants (des femmes pour l'essentiel) possède déjà des représentations et des croyances sur la nature du travail enseignant (...). Or, ces représentations et ces croyances, parce qu'elles s'enracinent dans la socialisation familiale et le monde vécu des relations quotidiennes, possèdent, par leur origine même, une grande stabilité. (p. 292-293)

Ces futurs enseignants ont donc pu être influencés par des enseignants au sein de leur famille ou présents dans leur entourage.

---

<sup>13</sup> Toujours à partir de la recherche postdoctorale qu'il dirigea, laquelle fut réalisée par Véronique Jobin au cours de l'année 2011-2012.

### 2.3 Le processus de socialisation

Compte tenu de ce qui précède, les agents de milieux sociaux différents (classe favorisée, classe moyenne et classe défavorisée) ne vivent pas dans les mêmes conditions sociales, créant du coup des dispositions différentes. Ainsi, ils intériorisent des schèmes de perception, de pensée et d'action différents à travers leur milieu de vie, et ce, par le processus de socialisation. La socialisation correspond au processus par lequel l'individu apprend et intériorise ces différents éléments de son milieu de vie (Campeau, et al., 2009). Ils deviennent ainsi partie intégrante de la personnalité de l'agent, agissant comme une seconde nature : il n'a plus à réfléchir sur les actions qu'il pose, cela se fait inconsciemment.

La socialisation entraîne donc l'acquisition et l'intériorisation d'un habitus. La famille, constituant le premier milieu de vie de l'individu, est l'un des principaux agents de socialisation<sup>14</sup>. En fait, il s'agit « de la cellule de base de la vie collective » (Campeau, et al., 2009, p.150). De plus, la « position sociale des parents détermine celle de l'enfant pendant les 20 premières années de son existence. Le lieu de résidence fixe aussi concrètement les contextes social et culturel dans lesquels l'enfant évolue » (Campeau, et al., 2009, p.150). La position sociale varie, par exemple, en fonction de la place occupée dans la sphère de production<sup>15</sup>, de la richesse monétaire, de la formation scolaire, de la structure du capital et de son volume<sup>16</sup> (Bihr, A. et Pfefferkorn, R. 2008).

Même si la famille fixe le contexte social et culturel dans lequel l'enfant évolue, d'autres agents de socialisation entrent en jeu dans le devenir de l'enfant comme l'école, les médias, les amis, la garderie, l'État, etc. (Campeau, et al., 2009). Il peut donc faire des apprentissages complémentaires, supplémentaires ou différents de celles fournies par la famille. Comme l'indique Bonnewitz (1998), l'habitus n'est pas figé dans le temps, il peut se restructurer suivant les nouveaux apprentissages. Suivant cette logique, si les enseignants ne proviennent pas tous du même milieu socio-économique, il demeure qu'ils ont dû faire des études universitaires en enseignement (et obtenir leur brevet en enseignement) pour atteindre les compétences requises et

---

<sup>14</sup> « Les agents de socialisation correspondent aux acteurs sociaux qui exercent une influence sur l'individu au cours de son existence » (Campeau, et al., (2009). p. 149.).

<sup>15</sup> Soit de posséder les moyens de production ou de vendre sa force de travail.

<sup>16</sup> Ce point est expliqué plus loin.

les exigences demandées par leur employeur. C'est donc grâce à l'éducation qu'ils ont pu s'adonner à ce champ d'activité, et ce, même si les parents ne possédaient pas de diplôme scolaire.

## 2.4 Les formes de capital

Outre le concept d'habitus nommé précédemment, un autre élément phare de la théorie de Bourdieu nous intéresse particulièrement, il s'agit du concept de capital. Le capital désigne les différentes ressources dont disposent un individu ou encore une classe sociale. Il en distingue quatre types : le capital économique, le capital culturel, le capital social et le capital symbolique.

D'abord, le *capital économique* regroupe les biens économiques tels que le revenu, les biens matériels et le patrimoine et les moyens de production (les instruments de travail, les outils, les bâtiments).

Ensuite, le *capital culturel* correspond aux connaissances, aux aptitudes et aux qualifications intellectuelles. Celles-ci sont acquises à travers les expériences de vie soit au travail, à l'école, dans le milieu familial ou de façon autodidacte. Par exemple, le capital scolaire, acquis à l'école, est reconnu par l'obtention de diplômes et de titres scolaires. Comme il était spécifié dans la problématique, le cheminement scolaire de l'enfant est grandement lié au cursus scolaire et culturel des parents. Le nombre de privilèges que procure le capital culturel augmente au fur et à mesure que l'origine sociale s'élève (Bourdieu et Passeron, 1964a).

Pour sa part, le *capital social* se résume par le réseau d'amis et de connaissances. De cette façon, l'agent doté d'un fort *capital social* peut, par ses nombreux contacts, bénéficier d'opportunités d'emploi, et ce, en étant présent au bon endroit et au bon moment. Cela exige toutefois un travail de sociabilité, ce qui signifie d'entretenir le réseau de relations par le biais d'interactions fréquentes et symboliques.

Finalement, Bourdieu suggère que les 3 types de capital nommés précédemment alimentent le capital symbolique. Ainsi, il désigne ce capital symbolique comme étant « le crédit et l'autorité que confèrent à un agent la reconnaissance et la possession des trois autres formes de capital »

(Ansart et Akoun, 1999, p. 60). C'est d'ailleurs ce type de capital qui permet à l'agent de se faire une bonne réputation et qui légitime, par la suite, les mérites et avantages dont il bénéficie dans le champ.

Ainsi, ces différentes formes de capital sont distribuées de façon inégale au sein de la société. L'individu, selon le volume de capital qu'il dispose et de sa composition, choisira un champ d'activité, lequel lui semblera compatible avec son habitus.

Par conséquent, si on suit ce raisonnement, les enseignants du primaire choisiraient ce champ d'activité, car les différentes formes de capital dont ils disposent favorisent un fonctionnement adapté au champ, une bonne entente avec les autres enseignants et professionnels de l'école et une meilleure disposition à se plier aux règles inhérentes au champ. Étant donné que les enseignants du primaire ont comme fonction principale d'enseigner des matières de base telles que le « français, [les] mathématiques, [les] sciences humaines, [les] sciences de la nature, [la] formation personnelle et sociale, [la] religion et [la] morale, [l']éducation motrice, [les] arts plastiques, [l']expression dramatique » (UQAM, 2011 web), le capital culturel doit certainement être mis en valeur au sein de ce champ d'activité, car il nécessite un nombre élevé de connaissances. En plus, le capital social est probablement valorisé, car l'enseignant doit interagir avec ses élèves, ses collègues, d'autres professionnels de l'école et enfin, les parents. Il semble plausible de croire que ce sont surtout le capital culturel et le capital social qui permettent d'alimenter le capital symbolique des enseignants. Toutefois, le capital économique peut aussi jouer un rôle dans la reconnaissance symbolique que les pairs et les collègues accordent à l'enseignant. St-Pierre (2015) partage notre avis lorsqu'il affirme :

Comme le métier d'enseignant est généralement basé sur les capacités intellectuelles et sociales, nous pouvons faire la supposition que leur capital symbolique sera grandement influencé par leur accumulation de capital social et culturel au détriment du capital économique, considérant que les enseignants ont généralement un salaire équivalent selon leur ancienneté. (p. 36)

## **2.5 Le champ de travail des enseignants**

Dans sa théorie, Bourdieu (1980) propose également le concept de « champ », qu'il définit comme un univers social à l'intérieur duquel les agents occupent des positions spécifiques en fonction de leur capital. « Chaque champ est marqué par des agents dotés d'un habitus identique. Si l'habitus est le produit de l'appartenance sociale, il se structure également en relation avec un

champ» (Bonnevitz, 1998, p. 69). L'habitus confère à l'agent des aptitudes particulières qui le conduiront vers un champ particulier, lequel est perçu comme une vocation. De cette façon, « les différents champs s'assurent [que] les agents dotés de l'habitus nécessaire à leur bon fonctionnement (...) » s'y retrouvent (Bourdieu, 1980, p. 112). Les enseignants du primaire, par exemple, possèdent donc un habitus semblable les ayant conduits vers un même champ d'activité et ils détiennent les dispositifs nécessaires pour bien y fonctionner.

De plus, les agents, à l'intérieur du champ, sont en lutte pour obtenir le plus de capital symbolique, c'est-à-dire la reconnaissance des autres agents dans le but d'assurer la domination et d'améliorer leur position sociale. Chaque champ obéit à sa propre logique puisqu'il possède ses propres règles et enjeux. Ainsi, le champ de l'enseignement possède ses propres règles auxquelles les enseignants doivent se plier ainsi que ses propres enjeux.

En somme, les luttes menées par les individus consistent à s'approprier le plus de capital possible pour obtenir une position de domination au sein du champ. Il s'agit donc d'un lieu de pouvoir, de rapports de force et d'acquisition de capital. Ainsi, les enseignants sont en lutte dans le champ d'activité qu'est l'enseignement, et ce, afin d'obtenir une place importante. Tout comme nous l'avons affirmé à la section précédente, les formes de capital mobilisées dans cette lutte sont probablement le capital culturel et social, lesquels alimentent le capital symbolique des enseignants.

Aux termes de ce qui précède, la théorie bourdieusienne nous semble être un choix pertinent pour répondre à notre objectif général de recherche, lequel vise à connaître l'origine sociale des enseignants du primaire et les motivations qui expliquent ce choix de carrière. Nous jugeons que cette théorie est adéquate pour comprendre les mécanismes sociaux de reproduction sociale, concepts nous permettant de comprendre l'influence de l'origine sociale des enseignants quant à leur trajectoire de vie. Enfin, mentionnons l'intérêt connu et reconnu de Pierre Bourdieu envers le monde social de l'éducation<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Notamment dans les œuvres telles que : Les étudiants et leurs études (1964); Les héritiers. Les étudiants et la culture (1964) et La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement (1970).

## Chapitre 3 – Méthodologie

---

Comme notre recherche vise à produire des connaissances empiriques, donc fondées sur l'expérience, et qu'elle a pour but de développer de nouvelles connaissances sur le sujet, l'approche qualitative est retenue. Dans ce chapitre, nous rappellerons notre questionnement de départ pour ensuite décrire plus précisément, l'approche qualitative. De plus, pour répondre à nos objectifs, qui sont d'atteindre une compréhension approfondie du phénomène et de mesurer le sens que l'enseignant donne à ses actions et à sa trajectoire sociale, ce sont les entrevues semi-dirigées qui ont servi à la collecte de données. Enfin, nous décrivons la méthode « boule de neige » comme technique d'échantillonnage tout en précisant la population à l'étude.

### *3.1 Hypothèse*

Nous posons l'hypothèse que les enseignants du primaire œuvrant à Rouyn-Noranda sont motivés à devenir enseignant pour connaître une certaine ascension sociale. En fait, comme cela est présenté dans la problématique, la profession enseignante semble être un métier de classe moyenne au Québec et les motivations à exercer cette profession semblent s'apparenter particulièrement à une forme de promotion sociale. Nous sommes d'avis que les concepts majeurs élaborés par Pierre Bourdieu (1964a; 1980), lesquels ont été définis dans la section précédente, permettront de répondre à notre hypothèse de recherche. Tout comme le suggérait Bourdieu (1980), nous prendrons en considération les conditions objectives et subjectives ayant toutes deux une influence sur le devenir de l'individu. En d'autres termes, nous décrirons les liens possibles entre les facteurs sociaux, et facteurs individuels et le choix de carrière des enseignants, et ce, tout en identifiant leur origine sociale ainsi que les motivations qui les ont poussés à choisir ce champ d'activité.

### *3.2 Recherche qualitative*

Tout comme Miller et Fredericks (1991), nous sommes d'avis que le débat opposant les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives est complètement improductif. Il faut plutôt réfléchir à l'objet de recherche et à la compréhension que l'on désire atteindre pour choisir laquelle de ces deux approches convient le mieux. Étant donné que nous voulons identifier l'origine sociale des enseignants du primaire œuvrant à Rouyn-Noranda, identifier leurs

motivations quant à leur choix de carrière tout en décrivant les liens possibles entre les facteurs sociaux, et facteurs individuels et leur choix de carrière, nous croyons que la méthodologie qualitative s'y prête bien. En effet, les recherches qualitatives permettent d'accéder à des données très fines, car l'importance est accordée au sujet, à son expérience ainsi que le sens qu'il lui donne (Poupart et Lalonde, 1997). Comme le précisent Miles et Huberman (1994), le rôle du chercheur qualitatif est « d'atteindre une compréhension « holiste » (systémique, globale, intégrée) du contexte de l'étude : sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites » (p.21). Cette démarche holistique convient à notre objet d'étude.

De plus, cette recherche est de type descriptif, car elle vise à produire des connaissances empiriques, c'est-à-dire fondées sur l'expérience et l'observation ainsi qu'à fournir une vision globale du phénomène à l'étude. Il s'agit d'une recherche fondamentale et exploratoire puisqu'elle a pour but de décrire une réalité méconnue en région afin de développer de nouvelles connaissances sur le sujet (Poupart et Lalonde, 1997). En effet, le caractère exploratoire s'applique « autant à la nouveauté de la démarche qui ne peut s'appuyer sur un héritage cumulatif de connaissances dans le domaine étudié qu'à la nouveauté du questionnement ou de l'objet (Groulx, 1998, dans Poupart et Lalonde, 1997, p. 33-34) ». Nous ne visons cependant aucune application pratique dans le cadre de cette recherche, mais bien une augmentation significative des connaissances sur le sujet en se concentrant sur la ville de Rouyn-Noranda, en Abitibi-Témiscamingue.

### *3.3 Technique de collecte des données : l'entrevue semi-dirigée*

Afin de recueillir les données auprès des enseignants sélectionnés, l'outil de collecte que nous avons priorisé est l'entrevue semi-dirigée, laquelle s'inscrit dans la méthodologie qualitative. Cet outil de collecte de données permet d'atteindre une compréhension approfondie du phénomène. L'expérience de l'enseignant est sollicitée et nous cherchons à mesurer le sens qu'il donne à ses actions, à sa trajectoire sociale. À ce sujet, Savoie-Zajc (2003) affirme que :

Le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité est privilégié et la recherche s'inscrit dans une dynamique de co-construction de sens qui s'établit entre les interlocuteurs : chercheur et participants, les uns apprenant des autres et rendant possible l'élaboration d'un nouveau discours, à propos du phénomène étudié. (p. 293)

Un des avantages de l'entrevue semi-dirigée est qu'elle fait place à l'interaction et à la discussion ce qui suscite l'intérêt du répondant en général. De plus, elle « donne un accès direct à l'expérience des individus » (Savoie-Zajc, 2003, p. 312). La discussion se déroule en souplesse puisque le guide d'entrevue, préalablement construit, contient les grandes questions à poser aux enseignants tout en leur laissant la possibilité de s'exprimer librement. Les enseignants ont tous consenti à ce que les entretiens soient enregistrés à l'aide d'un magnétophone. Nous avons également soumis le guide d'entretien à une pré-expérimentation auprès d'un volontaire afin de nous assurer de la pertinence des questions et de leur justesse. Les thèmes abordés lors de l'entrevue traitaient du profil général de l'enseignant, de l'itinéraire scolaire, du choix de la profession, le rapport à la profession, le rapport au travail, l'occupation des proches et le statut socio-économique.

### *3.4 Population à l'étude et technique d'échantillonnage*

Concernant la taille de l'échantillon, nous avons rencontré dix enseignants du préscolaire et du primaire, soit deux hommes et huit femmes dont l'ancienneté varie. Nous avons fait appel à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda afin d'obtenir un portrait sociodémographique des enseignants des écoles primaires, et ce, afin de situer le profil de notre échantillon selon le portrait global de cette municipalité et de ses quartiers. Le nombre d'enseignants réguliers à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda est de 50 hommes et de 266 femmes pour un total de 316 enseignants réguliers<sup>18</sup>. Le fait d'avoir choisi deux hommes et huit femmes pour l'étude reflète le portrait actuel du nombre d'enseignants féminin et masculin. De plus, le fait d'avoir inclus deux hommes dans la recherche permet d'établir un comparatif entre les sexes. La technique d'échantillonnage qui fut utilisée est de type non probabiliste et il s'agit de la méthode « boule de neige ». Beaud (2003) décrit cette méthode comme étant :

(...) une technique qui consiste à ajouter à un noyau d'individus (...) tous ceux qui sont en relation (...) avec eux, et ainsi de suite. Il est alors possible de dégager le système de relations existant dans un groupe (...). On peut (...) analyser le comportement individuel en le replaçant dans une « structure sociale » (...). (p. 226)

Ainsi, les enseignants interrogés nous ont suggéré de rencontrer d'autres enseignants selon nos critères de recherche, soit l'ancienneté, le sexe et le lieu de travail. Encore, certains nous ont

---

<sup>18</sup> Informations obtenues en mai 2015 auprès du Service des Ressources humaines à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda.

indiqué des enseignants avec un parcours atypique afin d'avoir des cas négatifs pour vérifier la validité de notre modèle de base, ce qui correspond à la technique de bombardement systématique des cas négatifs de Bertaux (1986). En d'autres mots, cette technique consiste à faire une utilisation récurrente de cas considérés comme potentiellement négatifs.

### *3.5 Les limites de la recherche*

Pour terminer l'aspect méthodologique, nous sommes consciente que notre recherche est d'abord limitée dans le temps, c'est-à-dire que la perception de la profession enseignante pourrait évoluer autrement à l'avenir. Ensuite, elle est limitée dans l'espace étant donné que nous avons rencontré des enseignants d'une seule localité, soit Rouyn-Noranda. En d'autres mots, le portrait obtenu quant à l'origine sociale des enseignants du primaire et les motivations face à leur choix de carrière est propre à un contexte régional particulier ainsi qu'à une époque précise. Comme le mentionne Deslauriers (1997) : « la pratique même de la recherche démontre que la connaissance est limitée par le cadre social qui la produit et que l'objectif d'universalité est difficile, sinon impossible, à atteindre » (p. 301). Néanmoins, certains constats de ce rapport de recherche, à quelques nuances près, pourraient être généralisables à d'autres régions de l'Abitibi-Témiscamingue. En conclusion, nous espérons inciter d'autres chercheurs du Québec à se pencher sur cette même problématique dans leur région.

## Chapitre 4- L'analyse qualitative des données

---

Dans le chapitre suivant, nous exposons notre stratégie d'analyse de données qualitatives qui consiste en une combinaison de la méthode structurale et de la méthode phénoménologique. À partir de cette combinaison, nous arriverons à dégager un modèle de base et à faire émerger différentes typologies et d'autres éléments insoupçonnés. Il est possible de trouver des récurrences, des écarts et des singularités au sein des discours des enseignants tout en accordant une place au sens qu'ils donnent à leurs actions et à leur trajectoire de vie.

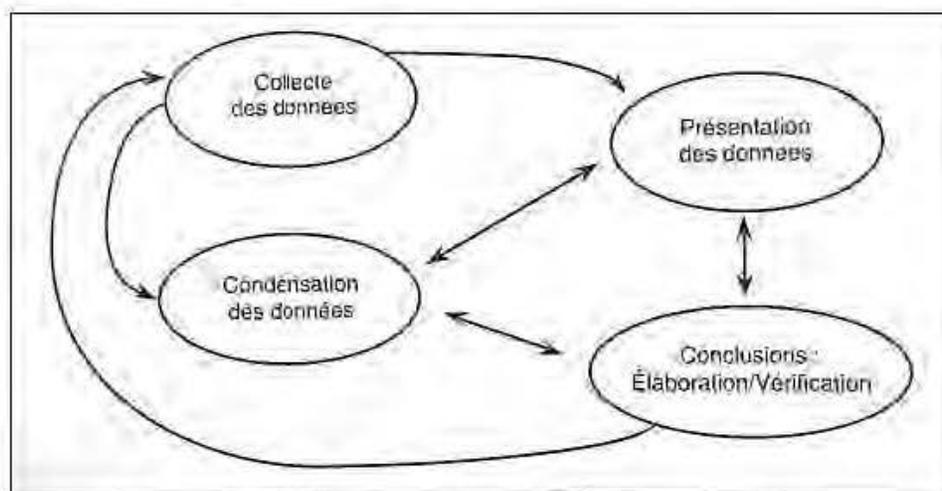
### 4.1 L'analyse qualitative

Tout d'abord, l'analyse qualitative consiste à donner, voire à extraire, le sens d'un nombre impressionnant de données d'enquêtes qualitatives, lesquelles ont été récupérées à l'aide d'entretiens avec des informateurs clés par exemple. La construction du sens se fait donc à partir de témoignages et des expériences des sujets grâce à un effort de reformulation, d'explication et de théorisation de ces données qualitatives (Paillé et Mucchielli, 2012). Le chercheur doit analyser longuement les données, et ce, de façon minutieuse afin de s'assurer qu'elles soient bien saisies (Tremblay et Perrier, 2006). Différentes techniques sont utilisées pour faciliter l'analyse telles que des annotations, écrire des notes analytiques comme des mémos, faire un marquage, c'est-à-dire utiliser des repères visuels comme des codes de couleurs, etc. (Paillé et Mucchielli, 2012). Paillé et Mucchielli (2012) mentionnent différentes techniques de traitement ou d'analyse pouvant faire surgir les significations des données. Par exemple :

Les rapprochements, les confrontations et les mises en relation de données, les mises en perspective et les cadrages, la saisie des récurrences et des analogies ainsi que les généralisations et les synthèses font surgir ces significations. (p. 15-16)

De plus, dès la collecte des données, le chercheur débute le travail d'analyse. Autrement dit, il s'agit d'un travail de va-et-vient entre ces deux étapes. D'ailleurs, Fortin (2010) est d'avis que « [g]râce au chevauchement des activités de collecte et d'analyse, il est possible de guider les collectes de données subséquentes, soit au moyen de l'échantillonnage théorique, soit au moyen d'entrevues et d'observations, pour y inclure les données émergentes » (Endacott, 2005, cité dans Fortin, 2010, p. 457). Ainsi, le chercheur peut à n'importe quel moment recontacter ses informateurs s'il se rend compte qu'il manque des éléments ou encore s'il veut clarifier ou valider des éléments d'informations, etc. (Paillé et Mucchielli, 2012).

Miles et Huberman (2003) croient également que l'activité analytique constitue un « processus cyclique et interactif » (p. 31). Selon ces auteurs, l'analyse qualitative comprend trois composantes soit la condensation des données, la présentation des données, l'élaboration et la vérification des données. La première composante consiste à faire des choix analytiques parmi l'ensemble des données dans le but de sélectionner, simplifier, trier les réponses des interviewés selon des thèmes ou des catégories qui se dessinent par exemple. Étant donné que la retranscription des entretiens<sup>19</sup> peut prendre un nombre impressionnant de pages et qu'il est difficile d'en saisir rapidement une vue d'ensemble, ces auteurs proposent d'organiser les données dans de nouveaux formats de présentation. La présentation des données peut se faire, par exemple, à l'aide de tableaux, de matrices et de diagrammes dans le but de faciliter l'analyse des données. Enfin, l'élaboration et la vérification des données débutent dès la collecte des données puisque certaines récurrences et certaines conclusions peuvent déjà être pressenties par le chercheur. Il doit cependant s'assurer de ne pas tirer de conclusions trop hâtives. Pour ce faire, celles-ci doivent être mises à l'épreuve, tester et vérifier tout le long du processus de la collecte des données et de l'analyse. Tout au long de la recherche, nous avons pris soin de suivre ces recommandations. La figure 2 suivante illustre bien l'interaction entre ces trois composantes lors de l'analyse des données:



**Figure 2**  
Composantes de l'analyse des données : modèle interactif

Source : Miles et Huberman, 2003, p. 31

<sup>19</sup> La retranscription des données brutes sous forme de texte se nomme le verbatim.

Dans un autre ordre d'idées, lors de l'analyse, le chercheur doit faire preuve d'objectivité et de rigueur « (...) d'une manière qui soit à la fois systématique et souple, selon une logique qui sera réfléchie et dont il pourra présenter les opérations, les raisonnements et les règles de décisions » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 10). Entre autres, il importe de bien décrire les étapes de l'analyse advenant le cas où un autre chercheur voudrait mener à nouveau une recherche similaire. À propos de l'objectivité, Bourdieu (1984) suggère de se livrer à une auto-analyse afin de prendre conscience de son habitus, et ce, dans le but d'objectiver constamment sa pratique. Paillé et Mucchielli (2012) sont d'avis que « tout chercheur aborde un terrain de recherche avec des a priori et des connaissances de diverses natures. Nous croyons que cette posture théorique de départ devrait faire l'objet d'une réflexion systématique et être exposée au lecteur » (p. 25).

En résumé, il est primordial de rester le plus objectif possible, et ce, même si les éléments de réponse sont contraires aux idées préconçues. « Le praticien doit se méfier de ses perceptions spontanées, de son vécu, source d'erreurs et de biais » (Groulx, 1998, p. 5). Le chercheur ne peut en aucun cas modifier les résultats de recherche pour la faire correspondre à la question de départ. Dans le cas où les résultats de recherche s'avèrent contraires à celle-ci, elle serait infirmée et inversement si les résultats confirment l'hypothèse, elle serait confirmée. Comme le disent Miles et Huberman (2003) « (...) [g]arder à l'esprit qu'il peut y avoir des explications rivales rendant compte du phénomène que l'on a soigneusement étudié et magistralement interprété est un exercice salutaire d'autodiscipline et d'humilité» (p. 495). Le fait de connaître ces possibles biais permet déjà au chercheur de rester aux aguets et de réfléchir à son rapport avec l'objet d'étude. Il doit faire ce travail constamment et à toutes les étapes de la recherche.

#### *4.2 Les méthodes d'analyse*

Avec l'ensemble des paramètres de cette recherche, nous privilégions l'approche structurale élaborée par Lévi-Strauss (1958) combinée à la méthode phénoménologique telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2012). Pour la suite de ce chapitre, nous présenterons ces deux méthodes d'analyse qui nous permettent de considérer à la fois les données objectives telles que l'origine sociale et les données subjectives telles que les perceptions individuelles.

### 4.2.1 L'analyse structurale

Tout d'abord, les récits des enseignants interrogés ont été analysés selon la méthode mise au point par Lévi-Strauss (1958). Lévi-Strauss (1958), lors de ses études sur les mythes, visait à faire surgir les éléments de consensus et de dissonance et la formulation d'une loi générale structurale. Cette méthode, qui permet de tracer une matrice structurale de plusieurs récits, est formulée par Paillé et Mucchielli (2012) en cinq étapes:

- 1- Le repérage de récits homogènes au point de vue structural.
- 2- La décomposition des récits (mythes) en plusieurs sous-unités (mythèmes).
- 3- La construction de la matrice structurale évoquée plus haut, c'est-à-dire un découpage de tous les mythes et mythèmes afin de cerner les correspondances.
- 4- La formulation du sens des analogies relevées dans les récits étudiés.
- 5- La formulation de la problématique rendant grâce aux récits. Cette méthode permet de comprendre le sens caché des récits (mythes).

Cette méthode d'analyse nous a permis de faire surgir ce qui semblait faire consensus chez les enseignants interrogés et/ou encore l'objet de dissonance. En fait, nos informateurs se sont rejoints sur plusieurs points puisqu'ils partagent des conditions de travail et des situations semblables. Toutefois, nous ne cherchions pas à établir une loi générale structurale comme Lévi-Strauss (1958), mais simplement un modèle de base. En somme, comme l'indique Beaupré (2011), cet exercice analytique nous a servi « à organiser nos résultats d'enquête de sorte à découvrir des écarts, à dégager des singularités, à observer des récurrences, à établir des liens et à construire enfin un modèle de base issu des versions fournies par les membres de l'échantillon » (p. 126).

Concrètement, voici comment nous avons procédé pour réaliser une analyse structurale de nos résultats à la suite de la rédaction des verbatims. D'abord, les réponses de chaque enseignant correspondent à une version du récit et chacune de ces versions fut retranscrite sur des fiches individuelles. Comme l'indiquent les figures 3 à 9, ces fiches sont classées selon différentes thématiques soit l'itinéraire scolaire, le choix de la profession, le rapport à la profession, le

rapport au travail, l'occupation des proches, le statut socio-économique et enfin le profil personnel général. Chacune des fiches comprend plusieurs questions.

### Présentation des fiches individuelles

Itinéraire scolaire	
Passage au primaire	
Passage au secondaire	
Passage au cégep et à l'université (études postsecondaires)	

**Figure 3**

Fiche individuelle 1

Le choix de votre profession	
Motivations du choix de carrière	
Degré de satisfaction en lien avec son métier	
Degré de fierté en lien avec son métier	
Profil du bon enseignant	
Ses enfants dans une carrière en enseignement	

**Figure 4**

Fiche individuelle 2

Rapport à la profession	
Ancienneté	
Poste occupé (niveau)	
Postes occupés jadis	
Taux horaire ou salaire annuel	

**Figure 5**

Fiche individuelle 3

<b>Rapport au travail</b>	
Les relations avec les autres enseignants/ fréquence des rencontres	
Les relations avec la direction/ fréquence des rencontres	

**Figure 6**  
Fiche individuelle 4

<b>Occupation des proches</b>	
Occupation du père, diplômes	
Occupation de la mère, diplômes	
Occupation des frères/sœurs	
Occupation du conjoint(e)	
Occupation des amis proches	

**Figure 7**  
Fiche individuelle 5

<b>Statut socio-économique</b>	
Milieu socioéconomique d'origine	
Le revenu familial d'origine <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Moins de 20 000 \$</li> <li>❖ 25 000 \$ à 50 000 \$</li> <li>❖ 50 000 \$ à 75 000 \$</li> <li>❖ 75 000 \$ à 100 000 \$</li> <li>❖ Plus de 100 000 \$</li> </ul>	
Statut social actuel par rapport à l'enfance	

**Figure 8**  
Fiche individuelle 6

Profil personnel général	
Lieu de travail	
Âge	
État civil	
Enfant(s)	
Religion	
Scolarité	
Loisirs	
Groupe ethnoculturel	
Genre	

**Figure 9**  
Fiche individuelle 7

Nous avons donc consigné chacune des réponses obtenues de la part des enseignants interrogés dans ces fiches individuelles. Par la suite, ces réponses ont dû être simplifiées les unes après les autres pour faciliter la comparaison des différentes versions du « récit ». Par exemple, il est possible comme l'indique Beaupré (2011) d'inscrire des « mots-clés » ou des expressions typiques », et ce, afin d'obtenir un résumé significatif des idées des répondants. Par la suite, nous avons pris les fiches ayant la même thématique et nous les avons disposés l'une à la suite de l'autre pour en faire une lecture tridimensionnelle. Ainsi, les réponses des interviewés n'ont pas été seulement analysées isolément, mais elles devaient aboutir à une mise en relation afin de cerner les récurrences et les singularités du discours. Toutefois, il ne faut pas seulement se fier au fait qu'un mot précis revient de façon fréquente dans l'entretien (préalablement retranscrit à l'aide de verbatim), mais il faut plutôt examiner la façon dont tous les éléments sont agencés entre eux afin de découvrir leur signification (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Enfin, l'idée générale qui s'en dégage et qui semble faire consensus chez les enseignants interrogés se retrouve ultimement dans le modèle de base (Beaupré, 2011). Une fois notre modèle de base constitué, une seconde méthode d'analyse nous a permis de faire émerger des typologies ainsi que d'autres

éléments insoupçonnés. Cette méthode se nomme l'analyse phénoménologique et elle est détaillée dans les paragraphes qui suivent.

#### 4.2.2 L'analyse phénoménologique

La seconde méthode utilisée est l'analyse phénoménologique, et ce, en complément à la méthode structurale. Cette méthode consiste à saisir le monde à travers les trajectoires personnelles des participants. L'examen phénoménologique se prête aux méthodes qualitatives, aux recherches ethnographiques, à l'enquête sociologique et aux récits de vie (Paillé et Mucchielli, 2012). Comme l'affirment Paillé et Mucchielli (2012) : « la phénoménologie s'efforce d'explicitier le sens que le monde objectif des réalités a pour nous (tous les hommes) dans notre expérience (partageable) » (p.41). Elle accorde donc une place privilégiée à la conscience, car c'est la voie qui permet d'accéder aux expériences de l'individu et aux significations qu'ils en font. Il ne s'agit donc pas uniquement que d'une approche descriptive en ce sens qu'elle permet de saisir la complexité des phénomènes de l'expérience des individus (Giorgi, 1997).

Selon Giorgi (1997), quelques modifications doivent être apportées à la méthode philosophique entendue par Husserl afin de l'utiliser pour analyser des données de façon scientifique. D'abord, l'expérience concrète livrée par le sujet doit être la plus détaillée possible. Cette description part véritablement de l'interprétation effectuée par celui-ci. Ensuite, le chercheur doit toujours être conscient de sa discipline de formation et des connaissances qui s'y rattachent et de les mettre de côté l'instant où le sujet livre son expérience telle qu'il la conçoit. Cela permet de prévenir toute subjectivité pouvant interférer à l'étude du phénomène. Enfin, il « revient à chaque discipline des sciences humaines de déterminer ce qui relève en propre de son champ et, en fonction de cette perspective, de déterminer les sens les plus constants dans un contexte donné » (Giorgi, 1997, p.353).

En d'autres mots, la recherche phénoménologique s'intéresse à la description d'évènements ou d'expériences offerte par les interviewés et c'est à partir de ces descriptions que le chercheur tente de comprendre le phénomène en question. En fait, elle « vise à saisir et à clarifier la signification, la structure et l'essence d'un phénomène » (Patton, 2002, cité dans Fortin, 2010, p. 470). L'intérêt est donc dirigé vers les représentations que les enseignants produisent pour donner

du sens à tout ce qui se rattache au monde de l'enseignement comme la perception du métier, le profil du bon enseignant, le degré de fierté et le degré de satisfaction en lien avec le métier, leur trajectoire scolaire et professionnelle, etc. Le guide d'entrevue proposait donc des questions larges et ouvertes afin de laisser place à la découverte et à des éléments insoupçonnés (Giorgi, 1997). Ultérieurement, la lecture des données s'est faite d'abord de façon globale pour bien saisir le sens des données avant de procéder à la division de ces dernières en unités de signification (Giorgi, 1997). Par la suite, nous avons identifié les unités de signification pertinentes et avons délaissé celles considérées non-essentiels. Cette méthode a permis l'émergence d'une ou plusieurs structures, lesquelles correspondent à la synthèse des données des sujets et l'« on ne devrait jamais forcer les données à entrer dans une seule structure, à moins qu'elles ne s'y prêtent d'elles-mêmes. On écrira autant de structure qu'il est nécessaire » (Giorgi, 1997, p. 357). En fait, lorsqu'une certaine analogie phénoménologique entre les discours des informateurs fût constatée, l'émergence de différentes catégories (structures) a pris la forme d'une typologie illustrant du même coup les variations correspondantes.

Paillé et Mucchielli (2012) sont aussi d'avis que l'attitude phénoménologique exige du chercheur de laisser de côté ses conceptions, d'être à l'écoute et d'accorder crédit à l'interviewé. En fait, il doit lui laisser la parole pour qu'il livre son expérience, laquelle est le point de départ de la recherche. La phénoménologie s'intéresse aux sens et aux significations que donnent les individus à leurs actions et à leur vécu, c'est-à-dire la façon dont ils analysent la réalité sociale. Pour l'examen des données d'entretien en analyse qualitative, Paillé et Mucchielli (2012) nous proposent les trois étapes suivantes, lesquelles présentent certaines ressemblances avec celles proposées par Giorgi (1997):

- 1- Le chercheur doit faire plusieurs lectures des entretiens afin de s'imprégner le plus possible de la réalité du sujet, de son expérience.
- 2- Le chercheur inscrit dans les marges du texte des commentaires ou des remarques afin de revivre l'essence même de l'entretien, c'est-à-dire l'état d'esprit.
- 3- Le chercheur rédige des récits phénoménologiques, c'est-à-dire la retranscription des échanges, du témoignage. Il fait une sélection des points importants discutés en ayant

toujours en tête l'objet de la recherche (la problématique de recherche), ce qui fait que les éléments non pertinents peuvent être délaissés.

En résumé, l'analyse des données s'effectue grâce à une combinaison de l'approche structurale et phénoménologique. Cette technique d'analyse est d'ailleurs documentée chez Paillé et Mucchielli (2012) et elle se nomme la technique d'analyse situationnelle phénoménologique et structurale. Toutefois, Beaupré (2011) va plus loin en effectuant une analyse phénoménologique complète ainsi qu'une analyse structurale également complète contrairement à Paillé et Mucchielli (2012) qui proposent une méthode hybride, laquelle développe plus ou moins chacun des types d'analyse. La technique d'analyse situationnelle phénoménologique et structurale de Paillé et Mucchielli (2012) consiste à expliquer le sens (les significations) que donnent les sujets à leurs actions. On s'intéresse alors à leurs points de vue, à leurs représentations. L'analyse porte ainsi sur « l'interprétation globale du sens de l'action » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 167). Les premières étapes de cette technique ressemblent beaucoup à celle de l'analyse structurale. Selon cette démarche, il s'agit de regrouper les cas jugés homologues dans un récit, et ce, parmi l'ensemble des cas ou des entrevues. Ensuite, on décompose chaque cas en micro-situation que l'on prend soin d'inscrire dans un tableau avec plusieurs colonnes afin de rendre la comparaison entre eux plus évidente et d'en découvrir le sens. Enfin, l'analyse se fait en deux étapes : le chercheur analyse les colonnes pour trouver le sens et analyse ensuite le tableau entier pour découvrir le sens général des conduites des agents, de leur trajectoire.

### 4.3 L'interprétation des résultats à l'aide de l'analyse structurale

#### 4.3.1 Le profil personnel général

Notre échantillon se compose de 10 enseignants<sup>20</sup>, soit huit femmes et deux hommes travaillant tous pour la Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Ceux-ci sont âgés entre 34 ans et 55 ans et la moyenne de leur âge est de 43 ans. La moitié de nos informateurs est mariée, quatre sont conjoints de fait et un est célibataire. Huit enseignants ont des enfants et le nombre varie entre deux et quatre enfants. Ils ont donc en moyenne 2,5 enfants par couple. Tous sont d'origine québécoise francophone et tous sont catholiques. Par contre, plusieurs disent ne pas être pratiquants, un déclare être pratiquant à l'occasion et un informateur se dit athée.

Sur le plan de la scolarité, tous les informateurs ont comme grade universitaire le baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. En plus de leur baccalauréat en enseignement, certains possèdent ou sont en voie d'obtenir un certificat universitaire (3/10) et une personne parmi celles-ci possède un diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.). Il y a un informateur qui a complété deux baccalauréats et un autre qui a réalisé un an à la maîtrise, mais qui a abandonné par la suite.

Les enseignants interrogés ont en commun plusieurs loisirs. Les plus populaires sont la lecture, les activités sportives et de plein air (exemple : la marche, la course, le hockey cosom, la bicyclette, le zumba, etc.), assister à des spectacles, aller au cinéma et enfin, écouter des films.

#### 4.3.2 L'itinéraire scolaire

Les enseignants interrogés ont pour la plupart réalisé leurs études primaires à Rouyn-Noranda (6/10) soit de la maternelle à la sixième année ou en partie (suite à des déménagements) et les autres enseignants l'ont complété dans des différentes villes de la province de Québec. Ils considèrent tous que leur passage au primaire s'est très bien déroulé au plan académique. Par contre, trois enseignants affirment avoir éprouvé des difficultés que ce soit en français en raison d'une dyslexie, en éducation physique, et au préscolaire en raison d'un problème de vision. Malgré ces difficultés, ils ont réussi leur année scolaire.

---

<sup>20</sup> Dans cette section, l'emploi du masculin pour désigner les enseignants/enseignantes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

Ensuite, ils ont majoritairement réalisé leurs études secondaires à Rouyn-Noranda (8/10) soit de secondaire un à secondaire cinq ou en partie (suite à des déménagements) et une minorité l'a complété dans des différentes villes de la province de Québec (2/10). La plupart des enseignants rencontrés estiment que leur passage au secondaire s'est bien déroulé au plan académique. Toutefois, certaines matières leur ont posé davantage de difficultés ou ont exigé plus d'efforts pour réussir (9/10). Parmi celles-ci, nous retrouvons la chimie, la physique, le français, l'anglais et les mathématiques. Certains attribuent ces difficultés scolaires à un manque de motivation ou d'intérêt envers ces matières ou encore, en raison du niveau de difficulté de celles-ci.

Suite au secondaire, la majorité des répondants ont fait leurs études collégiales à Rouyn-Noranda (8/10) au complet ou en partie (suite à des déménagements ou changements d'orientation scolaire) et une minorité d'entre eux l'ont complété dans différentes villes de la province de Québec ou bien en Ontario. La majorité a complété un programme pré-universitaire (majoritairement en sciences humaines) et d'autres ont opté pour une technique. En général, ils ont obtenu de très bons résultats scolaires au niveau collégial et n'ont pas éprouvé de difficultés ou d'échecs. Toutefois, une minorité a éprouvé des difficultés en philosophie, en mathématiques avancées, en espagnol et en méthodologie de la recherche par exemple. Ces difficultés étaient essentiellement causées par manque d'affinité avec le professeur, par manque d'intérêt envers le cours ou encore en raison du niveau de difficulté de la matière.

Enfin, lors de leur passage à l'université, tous s'entendent pour dire qu'ils ont obtenu de très bons résultats scolaires et aucun d'entre eux n'a éprouvé de difficultés. Certains informateurs précisent qu'ils se sentaient à leur place au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et qu'ils trouvaient les cours agréables ce qui pourrait expliquer, en partie, pourquoi ils réussissaient très bien. Un informateur explique que « Ça allait bien, pas de difficulté non, au contraire, je pense que c'était ma branche (...). » (Godin, 2015, informatrice n° 5) et un autre affirme que « (...) l'université moi j'ai aimé ça, en fait, là j'ai vraiment, j'aimais vraiment ça, j'ai vraiment trouvé ça super le fun » (Godin, 2015, informateur n° 4).

### 4.3.3 Le choix de votre profession

Nos informateurs ont choisi la profession enseignante essentiellement pour cinq motifs (voir le tableau 4.1 ci-dessous)<sup>21</sup>. Certains l'ont choisi après avoir été inspirés par un modèle significatif de l'entourage (la mère ou le conjoint) exerçant la profession en question (3/10), ce qui en fait la raison la plus fréquente chez nos répondants. Un enseignant a été attiré par les conditions de travail et l'horaire de travail (1/10) dans l'espoir de faire des voyages. D'autres ont fait ce choix à la suite d'expériences de travail avec les enfants qui se sont avérées agréables et parce qu'ils apprécient cette catégorie d'âge (2/10). Quelques-uns affirment avoir choisi cette profession pour le rôle et les fonctions attribués aux enseignants (2/10) comme la transmission de connaissances, se retrouver devant une classe, etc. Enfin, deux répondants se sont orientés vers l'enseignement à la suite de la décision de demeurer en région que ce soit pour un motif financier (restreindre le coût des études) ou par envie (n'avait pas le désir d'aller étudier à l'étranger).

**Tableau 4.1**

Les motifs évoqués par les enseignants à propos de leur choix de carrière

Influence d'un modèle significatif de l'entourage.
L'attrait pour les conditions de travail et l'horaire de travail.
À la suite d'expériences de travail avec les enfants et l'appréciation de cette catégorie d'âge.
L'attrait pour le rôle et les fonctions attribués aux enseignants.
L'envie de demeurer en région.

En lien avec le premier motif du choix de carrière évoqué ci-haut, il est possible que certains informateurs dont le père ou la mère était enseignant aient subi une influence indirecte de leur part. De façon indirecte, il est probable que leurs parents leur aient transmis les attitudes et les qualités recherchées en enseignement. C'est d'ailleurs ce que relate un enseignant interrogé dans le passage suivant : « C'est vraiment indirect. Mais en même temps c'est peut-être l'élevage qui a fait sorte qu'ils nous ont plus appris à être plus altruiste, une ouverture vers l'enseignement. »

<sup>21</sup> Il est possible que certains informateurs aient précisé plusieurs raisons pour lesquels ils sont devenus enseignants. Néanmoins, pour en faciliter la classification, nous avons regroupé les enseignants en fonction de la raison jugée la plus importante (ou l'élément déclencheur) pour expliquer leur choix de carrière. Par exemple, certains enseignants ont dit avoir choisi l'enseignement précisément pour le rôle qu'ils seraient appelés à jouer plus tard, mais il est possible qu'ils aient quand même évoqué apprécier la catégorie d'âge des enfants.

(Godin, 2015, informatrice n°3). Ainsi, même si la majorité des informateurs affirme ne pas avoir subi une influence directe de leur parent quant à leur choix de carrière (8/10), il est possible qu'indirectement, la façon dont les parents les ont éduqués ont fait en sorte qu'il cadrerait bien avec le profil du « bon enseignant » qu'ils ont dressé un peu plus loin dans le texte.

Par la suite, nous avons cherché à connaître s'ils étaient satisfaits de leur métier et s'ils en étaient fiers. En général, tous les répondants se disent être satisfaits de leur profession, et ce, spécifiquement en lien avec le rapport aux élèves et tous les répondants sont fiers de leur profession, et ce, à des niveaux différents et pour des raisons différentes.

Tout d'abord, tous les répondants se disent être satisfaits de leur profession, et ce, spécifiquement en lien avec le rapport aux élèves. Par contre, neuf répondants sur dix éprouvent diverses insatisfactions envers la profession, et ce, pour différentes raisons (voir le tableau 4.2 ci-dessous). Certains évoquent la complexité de la tâche qui s'explique par le nombre d'élèves ayant de gros problèmes de comportements (3/10) et qui semble augmenter avec le temps. D'autres se disent affectés par les mesures d'austérité et les compressions budgétaires en éducation parce qu'elles occasionnent du stress et de la pression chez le personnel, ce qui rend l'ambiance de travail moins agréable (2/10). La moitié des répondants sont insatisfaits du temps qu'ils doivent consacrer à l'extérieur de l'école que ce soit les soirs de semaine et/ou les fins de semaine (ex. pour la correction) ainsi que certains « à côté » de la profession (5/10). Certains mentionnent les préjugés tenaces selon lesquels être enseignant est un métier facile et que les enseignants semblent toujours être en congé (4/10). Un répondant explique qu'il n'est pas toujours évident de travailler avec certains collègues issus d'une autre génération en raison de différences au niveau des façons de penser et d'agir (1/10). Enfin, la lourdeur de la tâche est une source d'insatisfaction pour certains enseignants étant donné qu'elle amène de la fatigue et du stress (2/10). Seulement un répondant n'a pas mentionné d'insatisfaction particulière envers la profession. Celui-ci admet, cependant, qu'il aurait pu choisir un métier offrant une meilleure rémunération, mais d'un autre côté, il explique que l'enseignement lui permet d'avoir du temps de qualité avec sa famille que ce soit lors des congés de Noël, les vacances d'été, etc.

**Tableau 4.2**

Les sources d'insatisfaction au travail relatées par les répondants

La complexité de la tâche (les troubles de comportement des élèves).
Les mesures d'austérité et les compressions budgétaires en éducation.
Le temps consacré aux tâches en dehors des heures de travail (les soirs de semaine et/ou les fins de semaine).
Les préjugés vis-à-vis le travail des enseignants.
Relations parfois plus difficiles avec les collègues issus d'une autre génération.
La lourdeur de la tâche qui occasionne de la fatigue et du stress.

Ensuite, tous les enseignants sont fiers de leur profession, et ce, à des niveaux différents et pour différentes raisons. Quatre de nos répondants ressentent une grande fierté lorsqu'ils constatent avoir fait la différence dans la vie de certains élèves que ce soit pour leur avoir donné le goût d'aller à l'école, de les avoir marqués à tout jamais, etc. De plus, ils sont fiers d'être une personne signifiante pour leurs élèves et d'être appréciés de ceux-ci. Deux répondants trouvent leur fierté dans la transmission de leurs connaissances et/ou de leurs valeurs sociales et dans la réussite de leurs élèves. Enfin, trois répondants disent être fiers de leur métier, mais ils trouvent décevant ou dommage que plusieurs personnes au sein de la société ne les considèrent pas à leur juste valeur, et ce, en raison des préjugés. Un dernier répondant va dans le même sens en disant qu'il fait ce travail pour lui personnellement et non pour les autres étant donné qu'il ne s'agit pas du métier le plus « gratifiant ».

Lorsque nous avons demandé aux répondants le profil du bon enseignant, le portrait qu'ils dressent se ressemble sur plusieurs points. D'abord, l'enseignant doit être à l'écoute de ses élèves, et ce, en considérant les besoins de chacun. Il doit ensuite créer un lien significatif avec l'élève pour favoriser une bonne relation. Il doit être un bon vulgarisateur pour transmettre ses connaissances. Il doit posséder une bonne culture générale, être curieux et se tenir à jour à l'aide de formation par exemple. Il doit être à l'écoute de ses collègues et des parents des élèves. Enfin, il doit être compréhensif, ouvert d'esprit et respectueux.

Ensuite, quand nous leur avons demandé comment ils réagiraient si leurs enfants (réels ou hypothétiques) souhaitaient devenir enseignants, tous ont répondu qu'ils ne s'opposeraient pas à ce choix de carrière. Toutefois, la majorité d'entre eux demanderaient à leur enfant de bien y réfléchir avant de prendre la décision finale (6/10). Les mises en garde concernent, par exemple, la lourdeur de la tâche, les conditions de travail qui se dégradent avec les coupures récentes en éducation, la précarité d'emploi et le fait que d'autres professions offrent un salaire beaucoup plus alléchant. Certains expliquent (2/10) qu'il faut vraiment avoir la passion pour exercer ce métier et le profil de personnalité qui cadre avec la profession.

#### **4.3.4 Rapport à la profession**

À propos du rapport à la profession, les enseignants rencontrés ont entre 11 ans et 31 ans d'ancienneté, pour une moyenne de 18,5 années d'expérience. Certains d'entre eux n'ont pas toujours enseigné à Rouyn-Noranda et les années d'expérience qu'ils ont accumulées ne se sont pas forcément effectuées lorsqu'ils étaient en poste. Quelques-uns ont enseigné à l'extérieur de la région avant de se retrouver à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda (C.S.R.N).

Nos répondants enseignent du préscolaire à la sixième année. Parmi ceux-ci, un enseigne au préscolaire, trois se retrouvent en première année, un en deuxième année, un en troisième année, un en cinquième année et un en sixième année. Un enseignant enseigne à la cinquième année et à la sixième année simultanément et enfin, un enseigne l'anglais de la première année à la cinquième année.

Les enseignants ont pour la plupart occupé tous les niveaux lors de leur carrière que ce soit lors de stages, de remplacement, de suppléance, de contrat, etc. Si nous précisons, trois informateurs ont touché à tous les niveaux passant du préscolaire à la sixième année, quatre autres ont touché à cinq niveaux, deux ont travaillé dans quatre niveaux différents et enfin, un seul a passé la majeure partie de sa carrière au 3e cycle. À travers leur parcours de travail, certains ont été enseignants de soutien, quelques-uns ont enseigné au secondaire et en cheminement particulier, d'autres ont enseigné l'éducation physique et l'art dramatique. Le salaire annuel des répondants se situe entre 61 000\$ et 76 000\$, pour une moyenne de 71 400\$.

### 4.3.5 Rapport au travail

Lorsque nous avons demandé à nos informateurs de décrire les relations de travail avec leurs collègues, ils ont tous répondu qu'ils avaient en général de bons rapports avec ceux-ci. Néanmoins, certains expliquent qu'il est possible de voir survenir des conflits, des tensions, des désaccords ou parfois, un manque d'affinité avec certains collègues (4/10). Par contre, cela n'est pas suffisant pour altérer la qualité des relations. De plus, trois enseignants expliquent que la grande taille de leur école peut rendre plus difficiles les relations avec tous les collègues de l'établissement. En fait, les chances qu'ils se croisent sur le même étage ou lors des récréations sont peu fréquentes. Ils voient davantage les enseignants du même cycle et qui partagent le même étage et qui, du même coup, partagent la même plage horaire pour les récréations.

De plus, les enseignants se rencontrent environ une fois par mois avec la direction d'école lors de la rencontre du personnel. Lors de cette réunion, c'est généralement la direction qui anime et propose les points de discussion. Il y a aussi les concertations qui ont lieu tous les dix jours environ (ou aux deux semaines), lesquelles concernent l'équipe-école et/ou l'équipe de niveau. En plus de cela, les répondants expliquent qu'ils tiennent souvent des petites rencontres informelles avec leurs collègues du même cycle que ce soit pour planifier des activités, pour demander conseil, pour s'échanger du matériel, etc. Cela peut se réaliser sur l'heure du dîner, après l'école, pendant une période libre, etc. Cela témoigne d'un grand travail d'équipe, d'entraide et de collaboration chez les enseignants. Enfin, certains enseignants se rencontrent lors de 5 à 7 avec leurs collègues pour des rencontres plus amicales et pour faire du « social ».

Sur le plan de la relation avec la direction, la grande majorité s'entend pour dire que leur directeur (ou directrice) fait un très bon travail, que ce soit parce qu'il répond à leurs besoins, leur accorde du support, dégage une humeur agréable malgré les coupures en éducation, etc. Un enseignant avoue se sentir un peu surveillé et contrôlé par la direction. Un autre va dans le même sens lorsqu'il dit devoir faire attention à ses paroles et à ses gestes pour éviter qu'ils soient mal perçus par la direction et cela semble ressenti chez ses collègues également.

#### 4.3.6 Occupation des proches

En ce qui concerne l'origine socioéconomique de nos répondants, la moitié des enseignants interrogés proviennent d'une famille où le père œuvrait dans le milieu ouvrier (mineurs, contremaître dans une mine, journalier, mécanicien). Les autres pères exerçaient une tâche semi-professionnelle ou professionnelle (instructeur de conduite, fonctionnaires, chef arpenteur, directeur d'école, enseignants). De plus, la moitié des pères ne possèdent aucun diplôme et l'autre moitié détiennent un diplôme d'études primaires (1/10), d'études secondaires (1/10) ou d'études supérieures (collège ou université) (3/10).

Ensuite, nos informateurs proviennent pour la plupart d'une famille où la mère exerçait une tâche professionnelle (4/10) (enseignantes, comptable), trois mères occupaient un emploi semi-professionnel (agente de bureau en administration, technicienne en laboratoire et infirmière) et enfin, trois autres ne travaillaient pas. La majorité d'entre elles sont détentrices d'un diplôme scolaire (école normale (3/10), cours commercial/option comptabilité (1/10), secondaire 5 (1/10), technique (2/10), baccalauréat (1/10)) et une faible minorité seulement n'a aucun diplôme (2/10).

Les frères et sœurs de nos informateurs occupent des emplois variés. Certains sont ouvriers, quelques-uns travaillent dans le domaine de la santé, d'autres travaillent dans le domaine des services, certains exercent une tâche professionnelle ou semi-professionnelle.

La majorité des conjoint(e)s de nos informateurs exercent un emploi semi-professionnel (5/10) (technicien en mesurage, technicien minier, technicien chez Hydro-Québec, policier, infirmier). Une minorité d'entre eux sont ouvriers (opérateur à la fonderie, installateur d'équipement) et deux autres exercent des tâches professionnelles (physiothérapeute, enseignant). Rappelons qu'un informateur est célibataire.

En ce qui concerne l'occupation des amis proches des enseignants rencontrés, la moitié d'entre eux fréquente des gens qui exercent le même métier qu'eux ou qui occupent un métier connexe à l'enseignement (psychoéducation, éducatrice en service de garde). L'autre moitié a un cercle d'amis plus variés. On retrouve encore les enseignants comme amis proches, mais aussi des comptables, des infirmiers, des policiers, des coiffeurs, des bibliothécaires, des artistes, des médecins, des chauffeurs de taxi, des mineurs, des dentistes, etc.

### 4.3.7 Statut socioéconomique

À propos du statut socioéconomique, près de la moitié des enseignants dit être originaire de la classe moyenne (4/10). Ces informateurs situent le revenu familial de leur parent entre 25 000\$ et 50 000\$ (1/10) et entre 50 000\$ et 75 000\$ (3/10)<sup>22</sup>. Ensuite, deux informateurs situent leur origine sociale à la jonction de la classe moyenne et de la classe aisée. Ceux-ci situent le revenu familial de leurs parents entre 75 000 et 100 000 \$ (2/10). Par la suite, trois d'entre eux déclarent être originaires d'une classe défavorisée et le revenu de leur parent oscillait entre moins de 20 000\$ et 50 000\$. Certains racontent, par exemple, avoir bénéficié des paniers de Noël distribués par l'Église en raison des revenus modestes de la famille. Enfin, un enseignant relate provenir d'une classe aisée et il classe le salaire familial à plus de 100 000\$. Quelques-uns des informateurs ont précisé que leur position au sein d'une classe sociale ne fut pas toujours la même depuis leur enfance. En fait, certains précisent qu'ils ont soit subi une mobilité ascendante ou une mobilité descendante selon des évènements particuliers de la vie. Par exemple, un accident de travail qui obligea l'un des deux parents à cesser de travailler, un retour aux études temporaire qui occasionna l'entrée d'un salaire seulement, etc.

Ensuite, à la question « avez-vous amélioré votre statut social par rapport à celui de votre enfance? », l'avis est partagé. La moitié de l'échantillon considère que leur statut social est sensiblement demeuré le même que celui de leur famille d'origine (5/10). Ces répondants correspondent à ceux affirmant provenir d'une classe moyenne à aisée. L'autre moitié des enseignants avoue avoir connu une mobilité ascendante. Certains parlent d'une petite ascension sociale alors que d'autres la qualifient d'importante. Précisément, trois enseignants affirmant provenir d'une classe défavorisée ont vu leur statut social s'améliorer grandement alors que deux enseignants en provenance d'une classe moyenne admettent qu'ils ont amélioré un petit peu plus leur statut social, mais sans plus.

---

<sup>22</sup> Rappelons que différentes échelles de revenus ont été présentées aux enseignants (voir Figure 8 : Fiche individuelle 6).

#### 4.3.8 Le modèle de base produit au moyen de l'analyse structurale

À la suite de l'analyse structurale des entrevues, il est désormais possible de fournir un modèle de base rassemblant les caractéristiques moyennes de nos informateurs et les éléments faisant le plus l'unanimité au sein de leur discours.

L'enseignant de notre échantillon travaillant à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda est âgé d'environ 43 ans, est marié et a des enfants. Il est d'origine québécoise et il est catholique sans toutefois être pratiquant. Il détient un grade universitaire soit un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Il a essentiellement comme loisir la lecture, les activités sportives, les activités de plein air, assister à des spectacles, aller au cinéma et écouter des films.

Il a de fortes chances d'avoir réalisé ses études primaires et secondaires à Rouyn-Noranda et d'avoir connu de bonnes réussites sur le plan académique, malgré quelques difficultés. Ensuite, l'informateur moyen de l'échantillon a fait ses études collégiales à Rouyn-Noranda dans un programme préuniversitaire (sciences humaines). Il a obtenu de très bons résultats scolaires et n'a pas éprouvé de difficultés ou d'échecs. Enfin, lors de son passage à l'université, il a obtenu de très bons résultats scolaires et n'a pas éprouvé de difficultés non plus.

Il est probable que l'enseignant ait choisi d'exercer cette profession après avoir été inspiré par un modèle significatif de son entourage exerçant lui-même ce métier. De façon générale, il est satisfait de sa profession, satisfait du rapport avec ses élèves et est fier d'être enseignant. Toutefois, il éprouve certaines insatisfactions que ce soit la complexité de la tâche qui semble augmenter au fil du temps, les mesures d'austérité en éducation et le temps consacré au travail à l'extérieur des lieux de travail. Pour lui, un bon enseignant est une personne qui est à l'écoute de ses élèves, de ses collègues et des parents. Il est en mesure de vulgariser la matière, il possède une bonne culture générale et il se tient à jour. Il doit être compréhensif, ouvert d'esprit et respectueux de tous. Advenant le cas où son enfant déciderait de suivre la même avenue professionnelle, il a de fortes chances que l'enseignant l'encouragerait dans cette voie, mais sous certaines réserves (la lourdeur de la tâche, les conditions de travail en lien avec les coupures en éducation, la précarité d'emploi et le salaire).

L'enseignant moyen de l'échantillon possède environ 18,5 années d'expérience et il enseigne en première année. Il a néanmoins occupé presque tous les niveaux du primaire lors de sa carrière. Son salaire annuel est d'environ 71 400\$.

Il entretient de bonnes relations de travail avec ses collègues. Il les rencontre fréquemment lors de rencontres informelles (sur l'heure du dîner, après l'école, lors de 5 à 7, etc.) ou lors de réunions formelles (rencontre du personnel, concertation, etc.). Il apprécie le travail de son directeur d'école et il en fait une description positive.

L'enseignant moyen de l'échantillon provient d'une famille où le père œuvrait dans le milieu ouvrier et où la mère exerçait une tâche professionnelle. Il a autant de chance que son père possède un diplôme ou qu'il n'en possède pas, mais il a de fortes chances que sa mère en possède un. Les frères et sœurs de l'enseignant moyen occupent des emplois variés (milieu ouvrier, domaine de la santé, domaine des services, emplois professionnels et/ou semi-professionnels). Il a de fortes chances que son conjoint exerce un emploi semi-professionnel. Enfin, son cercle d'amis est essentiellement composé d'enseignants, mais également d'éducateurs en service de garde, de psychoéducateurs, de professionnels de la santé, de comptable, etc.

L'enseignant a de fortes chances d'être originaire de la classe moyenne et le revenu familial de ses parents variait entre 50 000\$ et 75 000\$. L'enseignant a autant de chance de connaître une ascension sociale que de demeurer dans son milieu socioéconomique d'origine.

Tableau 4.3

## Modèle de base issu de notre échantillon d'informateurs

<i>Thématiques</i>	<i>Enseignant de la C.S.R.N moyen issu de notre échantillon</i>
Profil personnel	Travaille à la C.S.R.N; est âgé d'environ 43 ans; est marié et a des enfants; est d'origine québécoise; catholique non pratiquant; scolarité de niveau universitaire : baccalauréat; aime la lecture et les activités sportives.
Itinéraire scolaire	Études primaires et secondaires à Rouyn-Noranda, bonnes réussites scolaires; études collégiales à Rouyn-Noranda en sciences humaines, très bons résultats scolaires; très bons résultats scolaires à l'université.
Choix de la profession	Est devenu enseignant suite à l'inspiration d'un modèle significatif soit la mère; satisfait de sa profession; satisfait du rapport avec ses élèves; est fier d'être enseignant; certaines insatisfactions : lourdeur de la tâche et les mesures d'austérité; un bon enseignant est à l'écoute, est un bon vulgarisateur, a une bonne culture générale, compréhensif, ouvert d'esprit et respectueux; encouragerait son enfant à devenir enseignant, mais avec des mises en garde : la lourdeur de la tâche, les conditions de travail de plus en plus difficiles, les coupures en éducation, la précarité d'emploi et le salaire.
Rapport à la profession	A en moyenne 18,5 années d'expérience; enseigne en première année; a occupé presque tous les niveaux du primaire lors de sa carrière; salaire annuel d'environ 71 400\$.
Rapport au travail	A de bonnes relations de travail avec ses collègues; les rencontre fréquemment lors de rencontres informelles ou formelles; bonne relation avec la direction d'école et en fait une description positive.
Occupation des proches	Provient d'une famille où le père œuvrait dans le milieu ouvrier et où la mère exerçait une tâche professionnelle; Peu de parents d'enseignants ont fait des études postsecondaires; Les frères et sœurs occupent des emplois variés; le conjoint(e) exerce un emploi semi-professionnel; l'enseignant a un cercle d'amis qui se compose de personnes exerçant un métier similaire ou connexe ou encore diversifié.
Statut socio-économique	Dit être originaire de la classe moyenne; le revenu familial de ses parents variait entre 50 000\$ et 75 000\$; a autant de chance de connaître une ascension sociale que de demeurer dans le même milieu socio-économique que ses parents.

#### *4.4 Interprétation des résultats à l'aide de la méthode situationnelle phénoménologique et structurale*

Nous allons maintenant repartir des informations recueillies dans le modèle de base de la section précédente, en y apportant toutefois des nuances spécifiques pour rendre l'analyse des données plus riche. Puisque notre recherche s'intéresse à la fois à l'origine sociale des enseignants et les motivations du choix de carrière, nous avons cherché à voir dans le discours des enseignants si leur origine sociale avait eu des répercussions sur leur choix de carrière. Voici donc les exemples que nous avons trouvés parmi les témoignages des enseignants.

De façon générale, les enseignants proviennent pour la plupart de famille où le père œuvrait dans le milieu ouvrier et où la mère exerçait une tâche professionnelle, et près de la moitié des enseignants disent être originaires de la classe moyenne (4/10). La moitié de l'échantillon a un père (2/10) ou une mère (3/10) qui exerçait le métier d'enseignant. La plupart des parents des enseignants sont restés neutres devant le choix de carrière de leur enfant, c'est-à-dire qu'ils n'ont ni encouragé ni découragé leur enfant à exercer cette profession.

Ainsi, la moitié des répondants a suivi la même trajectoire professionnelle que leur père ou leur mère, ce qui traduit une certaine forme de reproduction sociale. Quatre enseignants considèrent avoir conservé le même niveau de vie que leur parent. Ceux-ci leur ont transmis en héritage des attitudes, des croyances des connaissances et autres allant de pair avec le métier d'enseignant. Certains répondants parlent d'un « profil de personnalité » qui cadre avec la profession.

Ensuite, pour les trois enseignants qui admettent avoir connu une ascension sociale considérable, leurs parents n'avaient pas, pour la plupart, de diplôme scolaire. Le fait qu'ils soient eux-mêmes diplômés de l'université peut donc expliquer, en partie, la façon dont ils ont réussi à atteindre un meilleur niveau de vie soit grâce à l'école et à leur titre scolaire. Ces exemples démontrent qu'il est possible de déjouer la mécanique de la reproduction sociale et de connaître une mobilité sociale ascendante grâce à l'incitation à l'effort scolaire et à la réussite scolaire tout comme l'affirment Bourdieu et Passeron (1964b). Un informateur exprime la fierté qu'il ressent d'avoir accompli des études universitaires : « (...) le fait que je sois allée à l'université, que je sois la première, je ne sais pas, ça doit être une fierté peut-être. Surtout c'est ça, je le sais que mon père

est fier et que ma mère est fière de ça, sans qui me le disent vraiment, parce que y'ont pas, mon père y'a aucune étude (...). » (Godin, 2015, informatrice n°3).

Enfin, la trajectoire scolaire et professionnelle de l'un de nos répondants a été influencée par la situation financière de ses parents. En fait, même si ce n'était pas son premier choix, il s'est dirigé vers l'enseignement pour réduire les coûts de scolarité, et ce, même si ces parents ne l'empêchaient pas d'aller étudier à l'extérieur de la région. Ceci confirme l'idée exposée dans la problématique (section 1.3.2 : L'incidence de la scolarité des parents) selon laquelle on doit prendre en considération le milieu géographique d'origine d'un individu pour mieux saisir le parcours scolaire comme l'affirmait Perron (2009). Par exemple, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue offre un choix plus limité de programmes d'études qu'une université située dans un grand centre.

En somme, ces différents exemples ont permis de voir comment l'origine sociale des enseignants a eu des répercussions sur leur trajectoire scolaire et professionnelle. Néanmoins, pour la suite du chapitre, nous allons traiter indépendamment de l'origine sociale des enseignants et les motivations de choix de carrière étant donné qu'il est difficile de faire davantage de relations entre ces deux variables.

#### *4.4.1 L'origine sociale*

Comme nous l'avons abordé dans la section précédente (l'interprétation des résultats à l'aide de l'analyse structurale), l'avis des enseignants quant à leur niveau de vie actuel en comparaison à celui de leur enfance est partagé. Il y a clairement trois catégories qui émergent du discours des enseignants quant à leur origine sociale et leur position sociale actuelle. Il y a les enseignants qui considèrent a) profiter d'un niveau de vie et d'une position sociale plus élevée que leurs parents, b) un deuxième groupe se forme d'enseignants déclarant avoir un statut social et un niveau de vie un peu plus élevé que celui de leurs parents et c) une dernière catégorie d'enseignants qui déclarent avoir un statut social et un niveau de vie équivalent à celui de leurs parents. Voilà donc la présentation de ces trois typologies.

#### **4.4.2 Premier groupe : Les enseignants déclarant avoir un statut social et un niveau de vie nettement plus élevé que celui de leurs parents**

Tout d'abord, trois répondants qui déclarent provenir d'une classe défavorisée ont vu leur statut social s'améliorer grandement en devenant enseignant. Par exemple, l'un d'eux considère avoir amélioré son niveau de vie aujourd'hui, car il est en mesure de faire des voyages, des activités, du magasinage et autres dépenses qui n'étaient pas possibles dans son enfance. Il en fait profiter ses enfants et leur répète souvent la chance qu'elles ont : « Tu sais, aujourd'hui, les filles on va magasiner, y s'achètent... je le vois là, vous êtes chanceuses (rire), profitez de la vie parce que moi hum...Non, ce que je vis avec ma fille, c'est sûr j'ai jamais vécu ça avec ma famille. Des activités jamais, des voyages jamais. » (Godin, 2015, Informatrice n°5). Un autre informateur admet profiter d'un niveau de vie plus élevé aujourd'hui. Étant enfant, il n'« avait pas de voiture neuve, l'épicerie c'était une fois aux deux semaines. Les vêtements, je prenais les vêtements des autres. J'avais le droit à un morceau ou deux par année. » (Godin, 2015, Informatrice n°3). Aujourd'hui, il possède un véhicule neuf, ses enfants ont l'opportunité de suivre des cours de leur choix, etc. Parmi ces trois informateurs qui sont de sexe féminin, il y en a deux dont la mère était ménagère et ne possédait pas de diplôme scolaire, ce qui pourrait expliquer, en partie, pourquoi ces enseignantes considèrent avoir amélioré leur statut social et niveau de vie puisqu'elles possèdent un diplôme universitaire et un emploi offrant une meilleure rémunération que celle du milieu d'origine. Suivant la logique bourdieusienne, ces enseignantes bénéficient d'un capital culturel et économique plus élevé que ceux détenus par la mère alimentant du même coup leur capital symbolique. Le fait de disposer d'un plus grand nombre de ces ressources peut expliquer, en partie, pourquoi elles conçoivent avoir un statut social et un niveau de vie plus élevé.

#### **4.4.3 Deuxième groupe : Les enseignants déclarant avoir un statut social et un niveau de vie un peu plus élevé que celui de leurs parents**

Ensuite, deux enseignants déclarant provenir d'une classe moyenne admettent qu'ils ont amélioré un peu leur statut social, c'est-à-dire qu'ils profitent d'un niveau de vie un peu plus aisé que leur parent. Ces enseignants sont de sexe féminin. L'une d'entre elles avait une mère qui était enseignante tandis que la mère de la seconde était ménagère. Pour celle dont la mère était enseignante, lorsque nous lui avons demandé si elle avait amélioré son statut social et niveau de vie par rapport à celui de votre enfance, sa réponse fut celle-ci :

« Moi je dirais un petit plus parce que probablement que c'est à cause de notre situation familiale mon chum et moi on est des personnes qui n'a pas de dettes tu sais, que si on veut quelque chose on va attendre d'avoir les moyens de l'avoir avant de se payer quelque chose ça fait que j'pas riche, mais j'pas pauvre, tu sais je vis bien, si j'ai le goût d'un petit extra, je suis capable de me le payer. Mais les salaires sont différents d'à l'époque aussi là, tu sais ma mère pour le même travail que moi je fais, elle gagnait beaucoup moins à l'époque que moi je peux gagner aujourd'hui. Mais le coût de la vie était différent (...) » (Godin, 2015, Informatrice n°7).

Quant à l'enseignante dont la mère était ménagère, lorsque nous lui avons demandé si elle pensait se retrouver elle aussi dans la classe moyenne comme ce fut le cas pour ses parents, sa réponse fut : « Non, je pense qu'on est, je suis un petit plus aisée que (...) tu sais j'te dis pas que je suis dans un milieu vraiment aisé, mais un petit plus que [à propos de sa famille d'origine]. » (Godin, 2015, Informatrice n°8).

#### **4.4.4 Troisième groupe : Les enseignants déclarant avoir un statut social et un niveau de vie équivalent à celui de leurs parents**

Enfin, parmi les cinq informateurs déclarant avoir un statut social et un niveau de vie équivalent à celui de leurs parents, quatre d'entre eux ont un point en commun: le père ou la mère exerçaient également la profession enseignante. Le cinquième informateur avait, quant à lui, un père et une mère qui occupaient tous les deux un emploi au ministère.

Dans ce groupe, nous retrouvons nos deux informateurs de sexe masculin. Ce qui est commun dans leur discours, c'est qu'ils ont évoqué tous les deux des préoccupations relatives à l'argent. En fait, l'un d'entre eux regrette parfois que ses parents ne l'aient pas poussé davantage vers un métier mieux rémunéré que l'enseignement que ce soit l'ingénierie, en droit (avocat) ou autres, mais il est tout de même reconnaissant du temps de qualité que lui offre l'enseignement avec sa famille en raison des congés. Il considère que son niveau de vie actuel est demeuré sensiblement le même que lorsqu'il était enfant. Étant enfant, il explique : « on voyageait pas chez nous, on manquait de rien, puis on faisait du ski, on avait toutes nos passes de ski (...) On avait des cadeaux à Noël en masse (...) on a jamais manqué de rien là. » (Godin, 2015, Informateur n°6).

Le second informateur masculin, quant à lui, a rencontré des difficultés financières au début de sa carrière en raison de la précarité d'emploi et des contrats à temps partiel. En étant célibataire, il ne pouvait pas compter sur l'aide d'un conjoint/conjointe pour traverser les moments plus difficiles, c'est ce qu'il expliquait dans le passage suivant : « (...) moi je suis célibataire, donc

quand t'as un contrat à 75 %, c'est tough, moi j'ai trouvé au départ là financièrement. » (Godin, 2015, Informateur n°4). Lorsqu'il était enfant, sa mère, seule, a dû subvenir très tôt à ses besoins. Toutefois, puisque sa mère avait un emploi en Ontario, elle bénéficiait d'un salaire plus élevé qu'un travailleur exerçant la même profession au Québec. Aujourd'hui, cet informateur est célibataire, n'a pas d'enfant et enseigne au Québec. Ce sont toutes ces raisons qui l'amènent à dire que son niveau de vie est resté similaire à celui qu'il avait dans sa jeunesse.

Dans un même ordre d'idées, un informateur explique qu'il parvient à avoir un niveau de vie similaire à celui des parents en raison de son état civil actuel, mais que cela n'a pas toujours été le cas. En fait, lorsque cet informateur s'est séparé de son premier conjoint et qu'il a connu la monoparentalité, il était plus difficile d'arriver financièrement. Toutefois, cet état fut temporaire puisqu'aujourd'hui, avec un nouveau conjoint de fait, le niveau de vie est plus élevé puisqu'ils disposent de deux salaires.

#### *4.5 Motivation de choix de carrière*

Nous reprenons ici les cinq motifs qui ont été évoqués brièvement dans la partie précédente (l'interprétation des résultats à l'aide de l'analyse structurale) en ce qui concerne les motivations de choix de carrière. En fait, le modèle de base présentait une version simplifiée des réponses fournies par nos enseignants lors de nos entrevues. Nous allons donc apporter des nuances plus spécifiques à ces motifs.

Premièrement, trois informateurs ont choisi le métier d'enseignant après avoir été inspirés par un modèle significatif de leur entourage, ce qui en fait le motif le plus populaire auprès de notre échantillon. Deux d'entre eux ont été initiés à la profession par leur mère qui était enseignante. Par exemple, un répondant raconte que sa mère l'amenait déjà lorsqu'elle était enfant dans sa classe et qu'elle la faisait participer. Ces deux informateurs aidaient leur mère lors de la correction ou pour différentes tâches qui leur étaient possibles de réaliser. De plus, étant plus jeunes, ils ont tous les deux fait du gardiennage et ils ont adoré le contact avec les enfants. La voie semblait tracée très tôt pour qu'ils deviennent enseignants. D'ailleurs, un des informateurs le confirme : « Depuis que je suis toute jeune je savais que l'enseignement ça me plairait, (Godin, 2016, Informatrice n°10) ». Un troisième informateur a été inspiré par son conjoint qui était moniteur de langue dans une école francophone en Ontario. Celui-ci lui a fait prendre conscience

qu'il serait très agréable d'enseigner dans une école d'immersion. Lorsque ce répondant est revenu en région pour s'inscrire à l'UQAT, il s'orientait vers l'enseignement au secondaire, mais c'est plutôt la durée du baccalauréat qui lui a fait changer d'idée. En fait, à ce moment, le baccalauréat en enseignement au secondaire était d'une durée de quatre ans alors que le baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire était de trois ans. Somme toute, l'informateur en question avoue qu'il se sent plus à sa place à ce niveau d'enseignement.

Deuxièmement, un répondant a choisi la profession enseignante, d'abord et avant tout, pour les conditions de travail qu'offrait la profession ainsi que l'horaire de l'emploi, et ce, dans le but de faire des voyages. En effet, les vacances en été lui permettaient de voyager et il était possible d'aller enseigner à l'étranger. Par la suite, il s'est découvert des habiletés et des aptitudes à enseigner. Aussi, il est possible qu'il fût influencé par deux membres de sa famille qui étaient enseignants quoiqu'il déclare ne jamais avoir ressenti de pression de leur part. Comme le relève l'informateur, leur influence fut peut-être davantage indirecte : « Mais eux autres y m'ont jamais mis de pression, y m'ont jamais dit... j'ai jamais senti une pression de leur part, c'est vraiment moi qui a décidé de m'inscrire en éducation, mais j'imagine que oui dans mon subconscient, ça doit avoir eu une influence. » (Godin, 2015, Informateur n°6).

Troisièmement, deux informateurs ont réalisé qu'ils souhaitaient devenir enseignants à la suite d'une expérience de travail positive auprès des enfants et parce qu'ils appréciaient la catégorie d'âge en question. L'un d'eux s'est découvert des habiletés avec les enfants lorsqu'il travaillait dans un camp de vacances et il avait trouvé l'emploi vraiment agréable. Au départ, il avait pensé devenir enseignant au secondaire, mais par la suite, il s'est rendu compte que la catégorie d'âge qui l'intéressait véritablement c'était les enfants. De plus, il croyait aussi que l'enseignement primaire offrait plus de perspective d'emploi que l'enseignement au secondaire. Contrairement à certains informateurs, sa mère, qui était elle-même enseignante, lui avait déconseillé d'exercer cette profession. Il pense que cela est attribuable aux conditions de travail qui peuvent être difficiles et du long processus pour l'obtention d'un poste et/ou de la permanence. Le second mentionne que c'est un emploi occupé à l'adolescence, en tant que moniteur auprès des enfants, qui l'avait initié au monde de l'enseignement. Cet informateur avait également fait du gardiennage. Par contre, c'est seulement après le secondaire cinq et lors de son passage au cégep qu'il commence à se questionner sur son choix de carrière. En y réfléchissant, l'enseignement

semblait aller de soi pour celui-ci et il l'explique comme suit : « (...) j'ai toujours été en contact avec les enfants, je vois pas ce que je peux faire d'autres que ça. » (Godin, 2015, Informatrice n°1).

Quatrièmement, deux répondants identifient clairement avoir été attiré par le rôle de l'enseignant que ce soit pour transmettre des connaissances aux enfants, apprendre de ceux-ci, se retrouver devant une classe, etc. D'abord, l'un d'eux a découvert qu'il adorait être avec les enfants lors d'un emploi dans une garderie. Mais, ce qu'il aimait par-dessus tout, c'était d'apprendre aux enfants et apprendre de ces derniers. De plus, il adorait le milieu. C'est donc après avoir réalisé cela qu'il s'est inscrit en enseignement préscolaire et primaire. Quant au second, celui-ci confie que déjà enfant, un de ses passe-temps favoris était de jouer « à l'école » et de détenir le rôle d'enseignant auprès de ses camarades. Il aimait se retrouver devant une classe pour transmettre les connaissances. C'est ce qu'il révèle dans le passage suivant : « Pis moi je me suis dirigée en enseignement, mais peut-être que j'avais le désir de, d'être avec les gens pis de vouloir leur apprendre des choses, de leur enseigner, les amener à découvrir des trucs, des matières ou des connaissances. » (Godin, 2015, Informatrice n°2).

Enfin, un répondant admet que l'enseignement n'était pas son choix initial. En fait, son premier choix ne s'offrait pas dans sa ville natale et sachant qu'étudier à l'extérieur imposait des coûts plus onéreux, celui-ci a décidé d'étudier à l'UQAT. Néanmoins, il a choisi l'enseignement parce qu'il aimait les enfants et son expérience en gardiennage lui avait confirmé qu'il serait bon dans ce domaine. Dans un même ordre d'idée, un répondant explique que les perspectives universitaires étaient limitées en région et étant donné qu'il n'avait pas envie d'aller étudier à l'extérieur, son choix s'est arrêté sur le seul domaine qui l'interpelait à l'UQAT soit l'enseignement. Le fait qu'il aime les enfants explique également ce choix. Cet informateur en avait discuté avec son conjoint, lequel lui confirma son choix.

Compte tenu de ce qui précède, la grande majorité de nos informateurs considère ne pas avoir subi une influence directe de la part de leurs parents quant à leur de choix de carrière (8/10). En fait, leurs parents sont restés neutres devant cette décision : ils n'ont ni découragé ou encouragé leur enfant à suivre cette voie, ni formulé de désaccord ou d'accord. Ceci n'est pas le cas pour

deux de nos informateurs. L'un d'eux raconte que sa mère, qui était elle-même enseignante, lui avait déconseillé d'exercer ce métier en raison des conditions de travail difficiles et du processus laborieux menant à une permanence. À l'inverse, le second informateur raconte que sa mère, qui elle aussi était enseignante, l'avait encouragé à choisir cette profession, mais lui avait quand même suggéré d'y réfléchir sérieusement en émettant quelques bémols. Cela dit, nos informateurs vont dans le même sens en ce qui concerne leur propre enfant (réels ou hypothétiques), car eux-mêmes ne s'opposeraient pas à ce choix de carrière, mais la majorité émettrait quelques réserves pour être certain que leur enfant fasse un choix éclairé (ils aborderaient, par exemple, les difficultés inhérentes à la profession, les coupures en éducation, la correction, le niveau de gratification du métier, etc.) et qu'ils n'aient aucun regret.

#### *4.6 Retour sur les données du terrain*

##### **4.6.1 L'habitus des enseignants**

Comme l'affirmait Bourdieu (1980), les agents qui se retrouvent dans un champ d'activité particulier doivent avoir un habitus similaire pour bien y fonctionner et cela fait en sorte qu'ils n'ont pas à se concerter préalablement pour pouvoir s'entendre ou encore pour savoir comment agir. Suivant cette logique, les enseignants du primaire partagent un habitus semblable, lequel leur permet de bien fonctionner dans ce champ d'activité. En effet, les enseignants rencontrés ont déclaré entretenir de bonnes relations de travail avec leurs collègues et avec la direction en général quoiqu'il était possible de voir survenir parfois des conflits ou des tensions.

##### **4.6.2 Les formes de capital et le champ de l'enseignement**

Toujours en lien avec le concept d'habitus et de champ, l'enseignement est un champ d'activité où se côtoient des personnes ayant un capital culturel élevé, car ils possèdent au minimum un baccalauréat et parfois plus. Pour pouvoir fonctionner dans ce champ, les enseignants doivent posséder un certain niveau de culture générale, des connaissances, etc. Ceci pourrait expliquer pourquoi les enseignants interrogés ont mis l'emphase sur le haut niveau de connaissances requises pour être un bon enseignant. Les répondants qui provenaient de famille où ni le père ni la mère possédaient de scolarité ont pu acquérir ce capital culturel grâce à l'école. Nos répondants considèrent également qu'un bon enseignant doit avoir de bonnes relations avec les

élèves, les parents et les collègues. Le capital social se révèle important à détenir chez les enseignants.

#### **4.6.3 Le sens du jeu dans une école primaire**

De plus, pour fonctionner dans ce champ, les enseignants adhèrent aux règles de fonctionnement de l'école, aux valeurs et autres éléments importants qui caractérisent cet environnement de travail. Comme nous l'avons constaté dans les entrevues, tous les enseignants s'impliquent grandement dans leur champ d'activité que ce soit pour préparer la rentrée, certaines fêtes (Halloween, Noël, Pâques, etc.), assister aux réunions, aider leurs collègues, interagir avec les parents, etc. Les enseignants démontrent donc un intérêt envers le champ d'activité, ou comme le dirait Bourdieu, un « sens du jeu » (Bourdieu, 2001).

#### **4.6.4 La lourdeur de la tâche de travail et les coupures budgétaires en éducation**

Malgré la grande implication des enseignants envers leur milieu de travail, nous remarquons que certains répondants éprouvent une certaine fatigue et un épuisement occasionné par la lourdeur de la tâche de travail. Tardif (2013) va dans le même sens lorsqu'il affirme qu'un nombre grandissant d'enseignants vivent de la détresse et la souffrance au travail. Il cible l'intensification du travail enseignant ainsi que le travail de collaboration qui exige un investissement intense de la part de l'enseignant. Aussi, un article paru récemment dans le Journal de Québec indiquait que 25 % des jeunes enseignants qui ont moins de cinq ans d'expérience décrochaient de leur poste principalement en raison de la lourdeur de la tâche de travail ainsi que les classes difficiles (Journal de Québec, 2015). Dans tous les cas, la lourdeur de la tâche semble être un facteur à prendre en considération quant à l'épuisement de nos enseignants.

En lien avec ce qui précède, les coupures récentes en éducation semblent être une préoccupation pour plusieurs de nos répondants. En effet, 50 % de ceux-ci ont abordé cet enjeu dans leur témoignage, et ce, si nous analysons de façon globale les entretiens (et non par thématique). Par exemple, quelques-uns expliquent qu'en réduisant les services aux élèves, ce sont eux qui doivent compenser le manque de ressources et de services. Par conséquent, leur tâche se voit augmentée en plus de devoir déjà consacrer plusieurs heures de travail en dehors du lieu de travail.

D'un autre côté, quelques répondants ont évoqué que le métier d'enseignant semble peu valorisé au sein de la société. Certains ont suggéré que le message que lance le gouvernement lorsqu'il effectue des coupures dans ce secteur n'aide en rien à la situation. Dans un communiqué de presse de la CSN (Confédération des syndicats nationaux) portant sur les impacts concrets de l'austérité en éducation, madame Senneville semble partager l'avis de certains de nos répondants lorsqu'elle affirme que : « L'éducation doit servir à développer l'autonomie des personnes. Elle est un symbole de progrès social et un moteur de développement de notre société. Le financement du réseau public de l'éducation de même que sa valorisation doivent être au cœur des décisions du gouvernement afin d'en assurer la pérennité» (CSN, 2015, Les compressions en éducation, ¶ 5). Un financement plus élevé du réseau public en éducation ainsi qu'une valorisation de la profession semble être des solutions songées pour redorer l'image des enseignants.

En terminant, lors de ces derniers mois, de grandes mobilisations de la part des enseignants ont eu lieu en guise de protestation contre ces coupures en éducation. Plusieurs citoyens et élèves ont rejoint le mouvement. De façon globale, les enseignants se sont mobilisés pour faire valoir leur insatisfaction quant à cette situation et pour revendiquer de meilleures conditions de travail et de meilleurs services aux élèves afin d'assurer la plus grande réussite de tous. Comme nous l'avons constaté lors des entrevues, les répondants démontrent un grand intérêt envers la réussite de leurs élèves et ils sont disposés à fournir beaucoup d'effort dans cette direction. Il importe donc d'améliorer les conditions de travail des enseignants (sans oublier les difficultés qu'entraîne la précarisation de l'emploi) ainsi que les conditions d'apprentissage pour mieux encadrer les élèves et assurer leur réussite et ainsi, réduire le décrochage scolaire.

## Conclusion

---

Pour conclure, les études présentées dans la problématique ont permis de montrer comment l'origine sociale d'un individu peut influencer sa trajectoire sociale, scolaire et professionnelle. Il semble que la profession enseignante au primaire attire surtout des candidats originaires de la classe moyenne. De plus, ce sont davantage les femmes qui se dirigent vers ce niveau d'enseignement en comparaison aux hommes : le ratio étant de 8 femmes pour 2 hommes à Rouyn-Noranda. L'objectif spécifique de cette recherche consistait, dans un premier temps, à identifier l'origine sociale des enseignantes du primaire œuvrant à Rouyn-Noranda puis, à identifier les motivations quant à leur choix de carrière, et ce, tout en décrivant les liens possibles entre les facteurs sociaux, et facteurs individuels et leur choix de carrière. Pour ce faire, nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès de dix enseignants pour avoir une compréhension approfondie du sujet à partir de leur point de vue.

Au début de la recherche, nous avons avancé que les enseignants du primaire œuvrant à Rouyn-Noranda étaient motivés à devenir enseignants pour connaître une certaine ascension sociale et que la profession enseignante semblait être un métier de classe moyenne au Québec. L'hypothèse de départ se confirme donc en partie. En fait, la moitié de l'échantillonnage considère avoir connu une ascension sociale qu'elle soit minime ou considérable. Par contre, elle ne se confirme pas pour l'autre moitié des enseignants qui considèrent avoir un niveau de vie et un statut social équivalent à leurs parents.

Quant à la seconde partie de l'hypothèse, qui postulait que l'enseignement était un métier de classe moyenne, cela est confirmé si l'on considère que quatre enseignants sur dix se disent être originaires de la classe moyenne et que deux de plus s'ajoutent se situant entre la classe moyenne et la classe aisée. Une plus faible proportion affirme provenir d'un milieu défavorisé (3) ou aisé (1). Les enseignants proviennent pour la plupart de famille où le père œuvrait dans le milieu ouvrier et où la mère exerçait une tâche professionnelle. La moitié de notre échantillon a soit un père ou une mère qui exerçait le métier d'enseignant, ce qui indique une certaine reproduction sociale parmi les répondants de notre échantillon, ce qui concorde avec les travaux de Tremblay (1998) et de Tardif (2013). Aussi, pour la plupart de nos répondants, il serait donc véridique d'affirmer que l'enseignement au primaire est un métier de classe moyenne.

Quant aux motivations de choix de carrière, cinq motifs ont poussé nos répondants à choisir la profession enseignante : suite à l'inspiration d'un modèle significatif de l'entourage; l'attrait pour les conditions de travail et l'horaire de travail; l'appréciation de la catégorie d'âge des enfants du primaire; le rôle et les fonctions attribués aux enseignants ou suite à la décision de demeurer en région.

Nous avons appuyé notre cadre théorique sur plusieurs concepts élaborés par Pierre Bourdieu (1964a; 1980) tels que les diverses formes de capital, le sens pratique, le concept spécifique d'habitus et la notion de champ. Puisque notre recherche prenait un angle à la fois sociologique et relevait du domaine de l'éducation, la théorie bourdieusienne nous semblait être un choix judicieux. Nous avons démontré que les enseignants s'investissaient dans leur champ de travail d'abord parce qu'ils possèdent l'habitus et les formes de capital pour bien y fonctionner, et aussi, car ils démontrent un intérêt de s'impliquer et s'investir dans le champ. Concernant les formes de capital qui définissent les enseignants, ceux-ci semblent accorder une grande importance au capital culturel et social. Étant donné qu'ils transmettent des connaissances, ils doivent posséder un certain niveau de culture générale et leur facilité à sociabiliser avec les enfants fait en sorte que le capital social est considérable.

Sur le plan méthodologique, le choix d'une méthode qualitative a été retenu et l'expérience de dix enseignants du primaire fut sollicitée. Puisque nous cherchions à atteindre une compréhension approfondie du phénomène, les entrevues semi-dirigées ont servi à la collecte de données. Nous avons procédé par la méthode « boule de neige » comme technique d'échantillonnage jusqu'à ce que la taille de notre échantillon eût été obtenue. Les thèmes qui furent abordés lors de l'entrevue ont été : l'itinéraire scolaire, le choix de la profession, le rapport à la profession, le rapport au travail, l'occupation des proches, le statut socio-économique et enfin le profil personnel général.

Enfin, notre stratégie d'analyse de données qualitatives a été exposée. Elle consistait en une combinaison de la méthode structurale et de la méthode phénoménologique telle qu'utilisée par Beaupré (2011). Comme nous l'avons vu, la méthode structurale a permis de dégager un modèle de base tandis que la méthode phénoménologique a permis de faire émerger des typologies ainsi

que d'autres éléments insoupçonnés. Concernant les limites de notre recherche, celle-ci est limitée dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire que les résultats obtenus quant à l'origine sociale des enseignants du primaire et les motivations face à leur choix de carrière sont propres à un contexte régional particulier (Rouyn-Noranda) ainsi qu'à une époque précise (2016).

En terminant, concernant les difficultés vécues par les enseignants (précarité d'emploi, diminution des ressources pour les élèves en difficulté, la lourdeur de la tâche, le décrochage des jeunes enseignants, le manque de reconnaissance sociale entre autres), certaines pistes de solutions doivent être considérées. Par exemple, Tardif (2013) propose la création d'un ordre professionnel des enseignants qui permettrait de redorer l'image de la profession, de contrôler leur formation, de contrôler les actes professionnels ainsi que leur évaluation.

Tout comme c'est le cas avec la médecine, le droit et le génie, les gens qui y œuvrent sont reconnus comme des professionnels en raison de leur ordre professionnel (Tardif, 2013). Comme l'explique Tardif (2013), l'objectif de cet ordre professionnel vise à :

(...) hausser le prestige social de la profession, à accroître l'autonomie des enseignants, à promouvoir une éthique de travail centrée sur la qualité de l'apprentissage des élèves et, enfin, à élever le niveau intellectuel de la profession grâce à des formations et à des recherches universitaires capable de livrer des connaissances scientifiques utiles pour la pratique enseignante (...). (p. 267)

Les enseignants pourraient donc y gagner plusieurs avantages. Toutefois, Tardif (2013) émet une mise en garde, si un ordre professionnel des enseignants est bien créé, il faudrait s'assurer que ce soient les enseignants qui le contrôlent pleinement pour avoir les effets souhaités.

Parallèlement, nous devons sensibiliser davantage la population québécoise à l'importance de la scolarité et des savoirs scolaires afin de modifier leurs attitudes et leurs perceptions en un sens plus favorable. Comme le constate Tardif (2013), il semble que la population québécoise ne valorise pas suffisamment la scolarité et les savoirs scolaires (de même que l'enseignement supérieur) si on la compare avec le reste du Canada. Par exemple, seulement 53% des Québécois considèrent qu'il est extrêmement important d'acquérir les habiletés permettant de fréquenter un collège ou une université en comparaison à 83% pour le reste du Canada (Tardif, 2013). De plus, 60% des Québécois considèrent qu'il est extrêmement important d'acquérir les habiletés pouvant mener à l'obtention d'un bon emploi contre 82% pour le reste du Canada (Tardif, 2013). En définitive, il y a certainement un double travail de valorisation à effectuer dans les années futures

à la fois au niveau de la profession enseignante, mais également de la place qu'occupe l'éducation en général chez la population.

## Bibliographie

- Angers, M. (2013). *Se connaître autrement grâce à la sociologie : initiation aux rapports individus et société*. Québec : Groupe Fides inc., 3e édition.
- Archambault, J. et Hamel, J. (1998). Une évaluation partielle de la méthodologie qualitative en sociologie assortie de quelques remarques épistémologiques. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative, diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 93-146). Montréal : Gaëtan Morin.
- Ansart, P. et Akoun, A. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert et le Seuil.
- Avignon, P. (2012). *L'accessibilité aux études supérieures au Québec : des réformes à compléter*. Dans *Note d'intervention de l'IRÉC-n°23- décembre 2012*. Consulté le 28 mars sur <http://www.irec.net/upload/File/noteinterventionenseignementsuperieurdecembre12vd.pdf>
- Baby, A. (1966a). Le milieu socioculturel et l'orientation professionnelle de l'individu. *L'orientation professionnelle*, 2(3), 184-195.
- Baby, A. (1966b). Le milieu socioculturel et l'orientation professionnelle de l'individu. *L'orientation professionnelle*, 2(4), 243-256.
- Baby, A. (1966c). Les origines socioculturelles de l'individu dans la situation de counseling. *L'orientation professionnelle*, 3(2), 91-101.
- Beaud, J-P. (2003). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 212-242). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beaupré, S. (2011). *La perception du risque sous terre : l'exemple des mineurs de fond de l'Abitibi-Témiscamingue*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Beaupré, S. (2012). *Des risques, des mines et des hommes. La perception du risque chez les mineurs de fond de l'Abitibi-Témiscamingue*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Béliveau, D. et al. (1998). Présentation. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative, diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Berger, I. (1959). *Les maternelles. Étude sociologique sur les institutrices des écoles maternelles de la Seine*. Préface de C. Bettelheim, Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Berger, I et Benjamin, R. (1964). *L'univers des instituteurs, étude sociologique sur les instituteurs et institutrices du département de la Seine*. Paris : Éditions de Minuit.
- Berger, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berlin, N., Lévy-Garboua, L. et Montmarquette, C. (2012). *L'influence de l'origine sociale sur le niveau d'aspiration et la réussite scolaire*. Montréal : Cirano. Consulté le 6 mai 2013 sur <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2012RP-07.pdf>

- Bertaux, D. (1986). « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche », dans DESMARAIS, D. et GRELL, P. *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Éditions St-Martin.
- Bihl, A. et Pfefferkorn, R. (2008). *Le système des inégalités*. Paris : La découverte.
- Blau, P. M. et Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley and Sons.
- Bonnwitz, P. (1998). *Première leçon sur la sociologie de Pierre Bourdieu*. Paris : Presses Universitaires de France, 2e édition.
- Bonnwitz, P. (2002). *Pierre Bourdieu- vie, œuvres et concepts*. Paris : Ellipses.
- Bouchard, P. et al. (2000). *Familles, école et milieu populaire*. Québec : CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), Vol. 5, no 1.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. et al. (1968). *Le choix professionnel des lycéens*.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.
- Boudon, R., Cuin, C-H., Massot, A. (2000). *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Paris, L'harmattan.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964 a). *Les étudiants et leurs études*. Paris : Mouton & CO.
- Bourdieu, P. et Passeron, J –C. (1964 b). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J–C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J–C. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Wacquant, L. J. D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Éditions raisons d'agir.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, P. (1986). *Anthropologie industrielle et culture ouvrière*, dans *Anthropologie et sociétés*, vol. 10, no 1, p. 163-169.

- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*, Boucherville, édition Gaëtan Morin, 421 pages.
- Cacouault-Bitaud, M. et Oeuvarard, F. (2009). *Sociologie de l'éducation*. 4<sup>e</sup> édition, Paris : La Découverte.
- Campeau, R, M. Sirois et al. (2009). *Individu et société*, Quatrième édition, Montréal : Gaëtan Morin, 390 p.
- Caron, M et al. (2012). *Défis sociaux et transformation des sociétés*, Montréal, Chenelière Éducation, 220p.
- Centrale des syndicats du Québec. (2001). *Les nouvelles connaissances usuelles. Femmes au travail*, Québec, Lettres en main. Consulté le 2 juin 2016 sur <http://www.lettresenmain.com/images/telechargement/femmes-au-travail.pdf>
- Centrale des syndicats du Québec. (2015). *L'austérité en éducation, des impacts concrets*. Consulté le 2 juin 2016 sur <https://www.csn.qc.ca/actualites/lausterite-en-education-des-impacts-concrets/>
- Chapoulie, S. et Bosc, S. (1981). *Approches sociologiques des classes sociales*. Paris : Hatier.
- Chapoulie, S. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire- Un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Daoud, M. et Hurteau, P. (2007). *Gratuité scolaire et réinvestissement postsecondaire : trois scénarios d'application*. Institut de recherche et d'information socioéconomiques, octobre. Consulté sur <http://www.iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/Etude-Gratuite.pdf>
- Des Lierres, T. et T. Fortin. (2003). Accorder la passion... en genre et en nombre! *Vie pédagogique*, no.128. Consulté sur <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22590>
- Deslauriers, J. P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-307). Montréal : Gaëtan Morin.
- Devineau, S. et Léger, A. (2002). *Les enseignants et leur famille : Le cas des enseignants*. Dans Conditions et genres de vie, Chroniques d'une autre France, textes réunis par Salvador Juan et Didier Le Gall, Paris, L'Harmattan, pp. 99-121, coll. "Sociologies et environnement".
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Québec : Les éditions du Boréal.
- Durkheim, E. (1973). *Éducation et sociologie*. France : Presses Universitaires de France.
- Fédération des Collèges Classiques. (1959). *Recensement du personnel des collèges classiques, année académique 1956-57 étude statistique du personnel enseignant et non enseignant des collèges classiques de garçons suivant l'état de vie, l'âge, l'origine familiale, les qualifications, l'expérience, les occupations et les salaires*. (Volume 1). Montréal : [s.n.].

- Fortin, M.-P. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec : Chenelière Éducation
- Floud, J. and Scott, W. (1961). *Recruitment to teaching in England and Wales*, in *Education, Economy and Society*, The Free Press of Glencoe.
- Frédéric, C. et Cibois, P. (2010). *L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée*, *Sociétés contemporaines* 1/2010 (n° 77), p. 31-55. Consulté sur [www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2010-1-page-31.htm](http://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2010-1-page-31.htm)
- Gauthier, B. et al. (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, M (2005). *L'éducation : l'avenir du Québec, Rapport sur l'accès à l'éducation présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : MELS.
- Giorgi, A (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-363). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. (2013). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Consulté sur [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_de\\_cisionnelle/se2011-EditionS.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_de_cisionnelle/se2011-EditionS.pdf)
- Graveline, P. (2007). *Une histoire de l'éducation au Québec*. Québec : Bibliothèque québécoise.
- Groulx, L-H. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. Dans POUPART, J. et al. *La recherche qualitative, diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 1-46). Montréal : Gaëtan Morin.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*. Québec : Éditions Hurtubise HMH.
- Harvey, R. (2000). Réforme majeure de l'éducation : L'école de la réussite. Réseau : le Magazine de l'Université du Québec, volume 32, numéro 1, 11-17. Consulté le 15 juin 2013 sur [http://www.uquebec.ca/mag/mag2000\\_09/00\\_09.pdf](http://www.uquebec.ca/mag/mag2000_09/00_09.pdf)
- Instituts universitaires de formation des maîtres (s.d.). *Formation des enseignants : le système français*. Consulté le 10 décembre 2001 sur [http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/fr\\_IUFM2.html](http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/fr_IUFM2.html)
- Isambert-Jamati, V (1960). *Berger I., Les maternelles. Etude sociologique sur les institutrices des écoles maternelles de la Seine. [compte rendu]*. Consulté le 6 mai 2011 sur [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1960\\_num\\_1\\_2\\_1804](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1960_num_1_2_1804)
- Jacquemain, M. et Frère, B. (2008). *Épistémologie de la sociologie*. Paris, De Boeck.

- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal : Gaëtan Morin.
- Jomphe, G. (1963). *Étude sur l'origine sociale des maîtres*. Thèse (maîtrise), Université Laval, Québec.
- Journal de Québec (2015). *25% des jeunes enseignants décrochent*. Consulté le 5 mai 2016 sur <http://www.journaldequebec.com/2015/10/13/25-des-jeunes-enseignants-decrochent>
- Lacourse, M-T (2010). *Famille et société*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-333). Montréal : Gaëtan Morin.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Montréal : Gaëtan Morin.
- Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec. Des origines à nos jours*. Québec : R. Leclerc.
- Léger, Alain. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Canada: Éditions du CRP, faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- Mainguay, L. (1983). *La conception élitiste de l'école et l'origine socio-économique de l'enseignement*. Essai, Université Laval, Sciences de l'éducation.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1998). La diversité des approches dans la recherche qualitative au Québec depuis 1970 : le cas du champ des services de santé et des services sociaux. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative, diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 173-222). Montréal : Gaëtan Morin
- Miles, M.B. et Huberman, M. (1994). *Analyse des données qualitatives*, Paris, De Boeck.
- Miller, S.I. et Fredericks, M. (1991). « Some Notes on the Nature of Methodological Indeterminacy », dans *Synthese*, 88, p. 359-378.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Consulté sur <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52577>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Bulletin statistique de l'éducation. *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un*

*diplôme ?* N°43. Consulté le 25 mai 2016 sur [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)

- Morrison, A. et D. Mc Intyre. (1975). *Profession : enseignant*. Paris : Armand Colin.
- Nunn, A. (2011). Comité européen pour la cohésion sociale. *Projet de rapport visant à promouvoir la mobilité sociale en tant que contribution à la cohésion sociale*. Strasbourg
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (1998). *L'avenir des professions à prédominance féminine*, Paris : Édition OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Perron, M. (2009). « Les inégalités sociogéographiques des parcours scolaires dans les régions du Québec. Constats selon le genre, le lieu de résidence et l'origine sociale » dans ROUSSEAU, N. (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Québec : PUQ.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-206). Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L-H., et al. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupart, J. et Lalonde, M. (1997). *Réflexions sur le statut de la méthodologie qualitative. De l'École de Chicago au postmodernisme*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Poupart, J. et Lalonde, M. (1998). La méthodologie qualitative et la criminologie au Québec, de 1960 à 1985. Dans J. Poupart et al. *La recherche qualitative, diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 51-87). Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Groulx, L-H., Mayer, R., et al. (1998). *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ramé, S. (2001). *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris : Harmattan.
- Rayou, P. et Zanten, A. Van. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Riopel, M. (2004). *Les collèges classiques d'Amos et de Rouyn*. Consulté le 6 mai 2011 sur <http://www.encyclobec.ca/main.php?docid=524>
- Rioux A-F et Chevrollier J-P. (2009). Devenir enseignant : quels « choix » inconscients ? Étude de cas. Dans *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*- Volume 167, Issue 5, June 2009, Pages 370-374. Consulté sur

<http://www.sciencedirect.com.proxy.cegepat.qc.ca/science/article/pii/S0003448709001358?np=y>

- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal : Éditions Hurtubise.
- Robert, M. et Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Québec : Les éditions CEC.
- Rogel, T (1996). Émergence de la sociologie. Dans *Revue DESS* - n°105, Octobre 1996. Consulté sur <http://www2.cndp.fr/RevueDEES/pdf/105/05908411.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Statistique Canada. (2005). Étude : Répercussions des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires. Le Quotidien, 14 mars. Consulté le 17 avril 2013 sur <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/050118/dq050118c-fra.htm>
- Statistique Canada. (2002). Revue trimestrielle de l'éducation, no 81-003 au catalogue, vol. 8, no 3. Consulté sur <http://www.statcan.gc.ca/studies-etudes/81-003/feature-caracteristique/5024073-fra.pdf>
- St-Pierre, J. (2015). *Étude anthropologique sur le processus d'insertion professionnelle des enseignants non permanents du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX<sup>e</sup> siècle au XXI<sup>e</sup> siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tepperman, L. (2007). *Mobilité sociale*. Consulté le 6 mai 2011 sur <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/mobilite-sociale/>
- Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris : PUF.
- Tesh, R. (1990). *Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools*, Bristol, Falmer Press.
- Thelot, C. (1982). *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*. Paris : Bordas.
- Tremblay, N. (1998). *Socialisation et cheminement professionnel d'enseignantes et de directrices du primaire. Histoire de vie et trajectoires professionnelles*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Tremblay, R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir Plus. Outils et méthodes de travail intellectuel*. Deuxième édition. Montréal : Chenelière Éducation.
- Trottier, C. et Turcotte, C. (2004). « La scolarisation des jeunes Québécois », dans GAUTHIER, M. *Regard sur... La jeunesse au Québec*, Saint-Nicolas, éditions de l'IQRC, 155 pages.

- Université du Québec. (2013). *Parce que le Québec a besoin de tous ses talents. Proposition en vue d'une stratégie nationale de participation aux études universitaires*. Consulté sur [https://www.uquebec.ca/communications/documents/UQC-Quebec\\_ses\\_talents-complet.pdf](https://www.uquebec.ca/communications/documents/UQC-Quebec_ses_talents-complet.pdf)
- Université du Québec à Montréal. (2011). *Faculté des sciences de l'éducation. Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale)*. Consulté sur <http://www.etudier.uqam.ca/programme?code=7693>
- Vallet, L-A. et Degenne, A. (2000). L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997. Dans *Éducation & formations* – n° 56 – avril-juin 2000. Consulté sur [media.education.gouv.fr/file/56/69/4/3\\_25694.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/56/69/4/3_25694.pdf)
- Valois, J. (2009). *Sociologie de la famille*. Québec : Éditions CEC.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Paris : Dunod

**ANNEXE 1**

**Guide d'entretien**

<b>Itinéraire scolaire</b>	
Passage au primaire	
Passage au secondaire	
Passage au cégep et à l'université (études postsecondaires)	

<b>Le choix de votre profession</b>	
Motivations du choix de carrière	
Degré de satisfaction en lien avec son métier	
Degré de fierté en lien avec son métier	
Profil du bon enseignant	
Ses enfants dans une carrière en enseignement	

<b>Rapport à la profession</b>	
Ancienneté	
Poste occupé (niveau)	
Postes occupés jadis	
Taux horaire ou salaire annuel	

<b>Rapport au travail</b>	
Les relations avec les autres enseignants/ fréquence des rencontres	
Les relations avec la direction/ fréquence des rencontres	

<b>Occupation des proches</b>	
Occupation du père, diplômes	

Occupation de la mère, diplômes	
Occupation des frères/sœurs	
Occupation du conjoint(e)	
Occupation des amis proches	

<b>Statut socio-économique</b>	
Milieu socioéconomique d'origine	
Le revenu familial d'origine <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Moins de 20 000 \$</li> <li>❖ 25 000 \$ à 50 000 \$</li> <li>❖ 50 000 \$ à 75 000 \$</li> <li>❖ 75 000 \$ à 100 000 \$</li> <li>❖ Plus de 100 000 \$</li> </ul>	
Statut social actuel par rapport à l'enfance	

Est-ce que vous aimeriez ajouter d'autres éléments qui n'ont pas été demandés lors de l'entrevue ?

<b>Profil personnel général</b>	
Lieu de travail	
Âge	
État civil	
Enfant(s)	
Religion	
Scolarité	
Loisirs	
Groupe ethnoculturel	
Genre	