

Acquisition du savoir-enseigner de nouveaux enseignants en formation professionnelle et technique : comprendre le moment de l'intervention éducative

The acquisition of teaching skills by new teachers in professional and technical training: understanding the moment of educational intervention

Adquisición del *saber enseñar* de nuevos formadores de formación profesional y técnica: comprender el momento de la intervención educativa

Yves de Champlain, Johanne Barrette et Michel Lacasse

Volume 44, numéro 3, 2018
Intervention éducative : enjeux, problématiques et perspectives

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1059953ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1059953ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

de Champlain, Y., Barrette, J. & Lacasse, M. (2018). Acquisition du savoir-enseigner de nouveaux enseignants en formation professionnelle et technique : comprendre le moment de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 48-74. <https://doi.org/10.7202/1059953ar>

Résumé de l'article

Les enseignants en formation professionnelle et technique vivent généralement une période marquée de transition professionnelle lors de leur entrée dans l'enseignement. Nous avons tenté de montrer comment l'intervention éducative des nouveaux enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick résulte d'un travail de dialectisation d'un ensemble de contextes scolaires, professionnels et personnels. Nous avons adopté une méthodologie mixte alliant une enquête quantitative et des entrevues qualitatives réalisées dans les cinq campus du collège. Nos résultats montrent l'enseignant comme sujet en transition composant un équilibre entre le point de vue du sujet en formation et les multiples contextes où il évolue. Sa transition professionnelle s'articule dans des allers-retours entre construction de compétence et construction identitaire, autour du moment de l'intervention éducative. Nous proposons en ce sens une modélisation de cette articulation pouvant servir à analyser l'intervention éducative dans sa perspective situationnelle.

Acquisition du savoir-enseigner de nouveaux enseignants en formation professionnelle et technique : comprendre le moment de l'intervention éducative¹



Yves de Champlain
Professeur
Université du Québec à Montréal



Johanne Barrette
Chercheuse et chargée de cours
Université du Québec en Outaouais



Michel Lacasse
Candidat au doctorat
Université Laval

RÉSUMÉ—Les enseignants en formation professionnelle et technique vivent généralement une période marquée de transition professionnelle lors de leur entrée dans l'enseignement. Nous avons tenté de montrer comment l'intervention éducative des nouveaux enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick résulte d'un travail de dialectisation d'un ensemble de contextes scolaires, professionnels et personnels. Nous avons adopté une méthodologie mixte alliant une enquête quantitative et des entrevues qualitatives réalisées dans les cinq campus du collège. Nos résultats montrent l'enseignant comme sujet en transition composant un équilibre entre le point de vue du sujet en formation et les multiples contextes où il évolue. Sa transition professionnelle s'articule dans des allers-retours entre construction de compétence et construction identitaire, autour du moment de l'intervention éducative. Nous proposons en ce sens une modélisation de cette articulation pouvant servir à analyser l'intervention éducative dans sa perspective situationnelle.

MOTS CLÉS—formation professionnelle, savoir-enseigner, nouveaux enseignants, intervention éducative, moment.

¹ Cette recherche a bénéficié d'une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (430-2013-0927).

Nous tenons à remercier, pour leur contribution à ce projet, les co-chercheurs : Jimmy Bourque, Jean Labelle (Université de Moncton) et Lorraine Savoie-Zajc (Université du Québec en Outaouais); les collaborateurs du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick : Claude Allard, Brigitte Arseneault, Michel Doucet, Paolo Fongemie et Jean-Jacques Doucet ; les assistants de recherche : Alexandre Coulombe, Roxanne Friolet, Lise Gallant, Odile Gallant, Marie-Ève Noël et Xavier Robichaud.

1. Introduction

Les nouveaux enseignants en formation professionnelle et technique doivent généralement faire face à une période critique de transition professionnelle (Balleux, 2006 ; Deschenaux et Roussel, 2010). Les dispositifs de formation universitaire à l'enseignement et d'intégration professionnelle doivent en tenir compte (Beaucher et Balleux, 2010). Mais l'examen de ces dispositifs nous amène à constater la limite évidente à traiter de manière disciplinaire une situation transdisciplinaire, laquelle fait appel à une dialectisation de niveaux d'abstraction multiples (Nicolescu, 1996). Il nous serait utile ici de considérer en quoi ce processus de transition peut constituer une ressource importante dans la constitution du savoir-enseigner. Dans ce processus de transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement se pose nécessairement la question du processus de formation à l'enseignement (Balleux, 2011). Or, nous souhaitons ici mettre ce processus même de formation de côté pour mettre en évidence la constitution du savoir-enseigner dans ses dimensions informelles (Barrette, 2008, 2011) et ses différents niveaux (Nicolescu, 1996) liés aux contextes éducatifs et professionnels, ainsi qu'au phénomène de transition.

En effet, les enseignants en formation professionnelle et technique ne peuvent simplement abandonner les savoir-être et les attitudes professionnelles de leur métier pour les remplacer par des attitudes et des savoir-être propres à l'enseignement, une synthèse identitaire doit s'opérer (Perez-Roux, 2010, 2011). Or, le moment où peut s'opérer cette synthèse se trouve être celui de l'intervention éducative, au moment où l'enseignant doit faire le pont entre le programme à enseigner, le contexte global professionnel visé par la formation et le contexte éducatif local de sa classe. Ce travail de contextualisation propre à l'intervention éducative (Lenoir, 2014) constitue le moment où peut et doit être opérée cette synthèse des contextes du milieu professionnel et de l'enseignement.

Mieux comprendre comment se constitue le moment de l'intervention éducative chez les nouveaux enseignants en formation professionnelle et technique permettrait d'une part de mieux comprendre comment celui-ci développe un savoir-enseigner et, d'autre part, d'éclairer l'intervention éducative comme travail de contextualisation par des acteurs qui sont en processus de transition entre deux milieux et qui portent consciemment, à des degrés divers, mais de façon constante, ce double souci de répondre à ce double contexte (Deschenaux et Roussel, 2011). Nous tenterons donc de comprendre comment les moments d'intervention éducative permettent

aux enseignants en formation professionnelle et technique d'opérer la transition entre le savoir professionnel et le savoir-enseigner.

2. Contexte théorique

Pour répondre à cette question, nous devons tout d'abord préciser une certaine vision de l'intervention éducative en tant que travail de contextualisation. Ensuite, nous aborderons la question de l'acquisition du savoir-enseigner et de ses particularités en formation professionnelle et technique, ainsi que la question cruciale du processus de transition propre à ce domaine. Finalement, nous définirons le concept de *moment* de façon à le rendre opératoire en vue de l'objectif poursuivi.

2.1 L'intervention éducative en tant que travail de contextualisation et de dialectisation

Pour définir le concept d'intervention éducative, nous prendrons comme point de départ la figure 1, le triangle pédagogique (Houssaye, 2015) qui, avec ses trois pôles, met en évidence sa nature à la fois contextuelle et intentionnelle. Nature contextuelle, d'abord, puisque l'intervention éducative ne peut être analysée sans tenir compte de son contexte institutionnel. Nature intentionnelle ensuite, puisque le triangle, en fait, révèle surtout les angles morts de l'intervention éducative, l'idée au fondement de ce triangle étant que toute intervention favorise un des trois rapports possibles et laisse pour compte le pôle qui en est exclu.

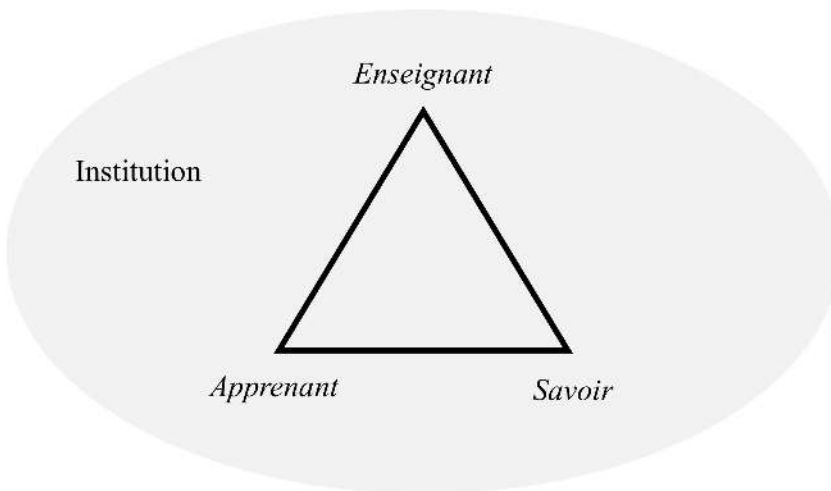


Figure 1. Le triangle pédagogique (Houssaye, 2015)

Or, dans le cas de la formation professionnelle et technique, le contexte est plus complexe, comme le montre la figure 2. En plus du contexte scolaire, l'enseignant doit tenir compte du milieu professionnel visé par le programme. Selon la même logique, le programme de formation doit également tenir compte des exigences de certification du métier et des ordres professionnels.

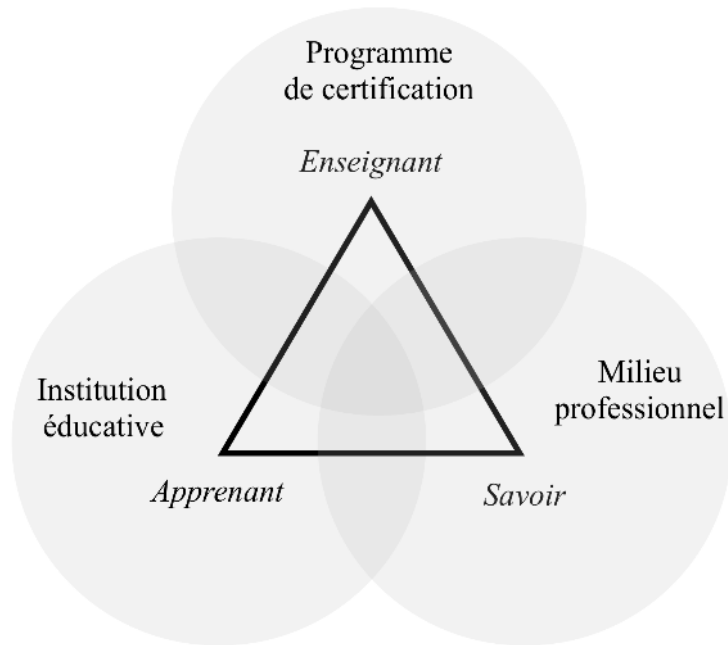


Figure 2. Les contextes de la formation professionnelle et technique

Cette complexité dépasse le principe de l'enseignant responsable de la signification des activités qu'il propose (Tardif, 1992). Nous sommes ici en présence d'un professionnel-enseignant, non seulement responsable de la validation de trois contextes répondant à des logiques très différentes, mais également tributaire du fait que le contexte professionnel est constitué en partie par des savoirs informels (Barrette, 2008) qu'il s'est appropriés au travers de sa propre expérience du métier et qu'il doit arriver à formaliser en objets de savoirs (Barrette et coll., 2015). Pour y arriver, le professionnel-enseignant devra dialectiser les différents niveaux de savoirs pour en faire une synthèse (Barrette, 2011) et ainsi développer des objets de savoirs transmissibles (Reboul, 2010).

2.2 L'acquisition du savoir-enseigner

Pour répondre à de telles exigences, on comprend que la didactique professionnelle considère le savoir-enseigner notamment comme étant le résultat d'une analyse de situations de travail (Pastré, 2011). Le professionnel-enseignant doit accompagner le développement de compétences, c'est-à-dire une capacité à mobiliser des ressources de façon pertinente dans une situation (Le Boterf, 1997), ces ressources étant elles-mêmes constituées de savoirs, savoir-faire et savoir-être situés (Jonnaert et coll., 2004). L'acquisition du savoir-enseigner passera donc par la capacité du professionnel-enseignant à traduire les situations de travail en situations d'apprentissage qui permettront à l'apprenant de construire à la fois un savoir-faire et un savoir-être.

2.3 La transition du métier à l'enseignement

C'est en ce sens que nous proposons de considérer le processus de transition vers l'enseignement comme un moment critique de prise de conscience des contextes et de dialectisation des ressources. Si l'on doit considérer le processus de transition dans le contexte plus large du cheminement de vie (Balleux, 2011), le sujet se trouve engagé dans un jeu complexe de rapprochements et de mises à distance (Lesourd, 2009). C'est donc par un travail de retour réflexif (Barrette, 2008, 2011) sur des moments d'intervention pédagogique (de Champlain, 2011) que nous pouvons en arriver à entrevoir la conscience que le professionnel-enseignant peut avoir de cette dialectisation, qui ne vise pas uniquement à répondre à une vision disciplinaire de l'enseignement, mais qui tente de concilier des réalités étrangères les unes aux autres.

Nous proposons ainsi que le processus de transition du nouvel enseignant en formation professionnelle relève de la transdisciplinarité (Nicolescu, 1996), laquelle repose sur trois principes : la complexité, les différents niveaux d'abstraction de la réalité et le principe du tiers inclus. Ce dernier correspond à la négation du principe aristotélicien du tiers exclu, à savoir que si A est différent de B, il ne peut exister un C qui soit équivalent à la fois à A et à B. L'idée du tiers inclus, qui remonte à la découverte que la lumière est en fait à la fois une onde et une particule, traduit un principe qui opère dans le moment de l'intervention éducative.

2.4 Le moment comme actualisation du potentiel de la situation

Jusqu'ici, le mot *moment* a été intentionnellement utilisé de façon générale, mais nous lui donnerons dorénavant le sens particulier que lui accorde Lefebvre (2010). Ce concept s'accorde particulièrement bien avec notre démarche puisqu'il se situe dans la lignée de l'interactionnisme symbolique pour lequel la *définition de la situation* (Goffman, 1996) constitue un élément central. Le *moment* de Lefebvre se situe toutefois dans le courant de l'interactionnisme symbolique qui s'intéresse plus spécifiquement à la *définition de l'institution*. On dépasse ainsi la situation elle-même pour chercher à comprendre comment s'est construit le sujet pour en arriver à définir la situation tel qu'il le fait à un moment donné. Pour Lefebvre, à la suite de Castoriadis (2006), le *moment* correspond à l'intériorisation par le sujet des forces instituées et des forces instituanes.

Ce *moment* intègre ainsi les deux sens du mot : d'une part le *moment spécifié* (Vermersch, 2015) dans lequel se déroule la situation et, d'autre part, le moment comme force construite et accumulée, au sens d'un *momentum*, rejoignant ainsi le concept d'*habitus* (Bourdieu, 1994). Pour résumer, le *moment* (Lefebvre, 2010) correspond à l'analyse de la constitution sociohistorique du sujet. Cette constitution sociohistorique mène le sujet à percevoir la situation pédagogique d'une façon qui lui est propre et à agir conséquemment, tel qu'il le fait. C'est le *moment* de l'intervention pédagogique qui fera ici l'objet de notre examen.

2.5 Objectif spécifique

Analyser le moment de l'intervention éducative de nouveaux enseignants en formation professionnelle et technique par leur travail de dialectisation d'un ensemble de contextes.

3. Méthodologie

Pour cette étude, nous avons développé un dispositif mixte (Karsenti et Savoie Zajc, 2011) progressif. Ce dispositif a consisté en une alternance de méthodes qualitatives et quantitatives dans laquelle chaque étape est élaborée à partir des résultats de la précédente (Barrette, 2008). De plus, l'équipe de recherche incluait un groupe de collaborateurs issus de la direction du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, soit le vice-président à la formation et réussite étudiante ainsi que les directeurs de deux campus.

3.1 Participants

Notre recherche s'est adressée avant tout à l'ensemble des nouveaux enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick. Nous avons défini un nouvel enseignant comme ayant moins de cinq années d'expérience à temps plein ou partiel. Cela permettait de cibler de façon équilibrée autant les enseignants en cours de formation universitaire, laquelle se déroule au cours des deux premières années d'enseignement, que les enseignants ayant récemment terminé cette formation. Des directions et des enseignants de l'Éducation permanente de l'Université de Moncton engagés dans la formation universitaire des enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick ont aussi contribué.

Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick assure une grande partie de la formation professionnelle et technique francophone de la province. Dans la seule province officiellement bilingue du Canada, la population francophone du Nouveau-Brunswick s'élève à un peu plus de 233 000 habitants, soit 31 % de la population totale (Statistiques Canada, 2011), disséminée sur un territoire de 73 500 km², soit l'équivalent de l'Irlande. Précisons que la présence francophone est concentrée dans les régions est et nord-ouest de la province. Le plus grand des trois centres urbains du Nouveau-Brunswick, Moncton, comptait en 2013 un peu moins de 145 000 habitants. Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick se déploie ainsi en cinq campus situés dans les régions où la présence francophone est la plus forte : nord-ouest (Edmundston), nord-est (Campbellton) et est (Péninsule acadienne, Bathurst, Dieppe). Lors de l'année scolaire 2011-2012, 96 programmes étaient offerts à 2 433 étudiants inscrits en formation régulière et 5 720 étudiants inscrits en formation continue (Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, 2012).

La majorité du personnel enseignant du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick est constituée de professionnels-praticiens, issus des métiers qualifiés visés par les programmes de formation. La moyenne d'âge des nouveaux enseignants est de 40 ans. Parmi les participants interviewés, on retrouve des professionnels issus des métiers suivants : assistance dentaire, assurance de dommages, charpenterie, dessin technique, éducation à l'enfance, génie du bâtiment, génie électronique, gestion de bureau, gestion de petite et moyenne entreprise, intelligence informatique, mécanique d'équipement lourd, plomberie, réfrigération, secrétariat

médical, soins infirmiers auxiliaires, soudure, technique correctionnelle, technique d'intervention, technique d'orthèse visuelle et technique parajudiciaire.

3.2 Instrumentation

La première étape de la recherche était une démarche de type ethnographique pré-terrain (Abélès, 2002; Barrette, 2011). Nous avons alors mené des entrevues exploratoires ($n = 6$) dans deux campus auprès de trois enseignants novices, un conseiller pédagogique expérimenté et deux enseignants ayant récemment dépassé le stade de nouvel enseignant. Une rencontre de groupe a également été réalisée dans chacun des cinq campus pour un total de trente-cinq ($n = 35$) enseignants. Cette étape visait à documenter les enjeux liés aux expériences d'intégration à l'enseignement et aux mesures de soutien à l'intégration en emploi au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, ainsi qu'à la formation universitaire en éducation des adultes. Les résultats de cette première étape ont été discutés avec deux directeurs de campus de façon à les contextualiser, puis ont servi à préciser notre cadre théorique en vue de l'élaboration d'un questionnaire quantitatif. Ce questionnaire comportait sept thématiques : 1) pertinence et modalités de la formation universitaire à l'enseignement, 2) accès et types de mesures de soutien d'intégration à l'emploi et à l'enseignement, 3) modalités d'acquisition de l'expertise en enseignement, 4) stratégies personnelles développées par les enseignants, 5) perception d'impact chez les apprenants, 6) trajectoire professionnelle et 7) données sociodémographiques. Ce questionnaire a été présenté à l'ensemble des nouveaux enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick ($n = 125$) via la plateforme *SurveyMonkey* et nous avons reçu quarante ($n = 40$) réponses.

Ces résultats ont ensuite servi à l'élaboration d'un canevas d'entrevue semi-dirigée et d'explicitation menée auprès de vingt-quatre ($n = 24$) nouveaux enseignants répartis sur les cinq campus. Ce type d'entrevue combine l'entrevue semi-dirigée classique avec des moments d'explicitation de l'action (Barrette, 2011 ; Vermersch, 2015). Cette approche permet de recueillir des données sur le parcours et les points de vue plus généraux du participant ainsi que des données liées à des *moments spécifiés* (Barrette, 2011 ; Vermersch, 2015) de son action. En effet, à quelques reprises lors de l'entrevue lorsque l'interviewé fait référence à un savoir-faire, l'intervieweur propose un questionnement d'explicitation des savoirs par des questions du type :

« Et à ce moment où tu dis qu'il se passe... Qu'est-ce que tu fais ? ... Et au moment où tu fais cela, à quoi es-tu attentif ? » Les sujets abordés lors de l'entrevue étaient l'expérience professionnelle préalable à l'enseignement, le choix de s'orienter en enseignement, un défi rencontré en enseignement, une stratégie personnelle développée par l'enseignant, le transfert des compétences professionnelles dans l'enseignement, l'identité de professionnel et d'enseignant et la formation universitaire à l'enseignement.

Parallèlement à cela, nous avons également discuté de nos résultats préliminaires avec deux directeurs de l'Éducation permanente de l'Université de Moncton qui offre le programme de formation universitaire des enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick ainsi qu'avec la coordonnatrice du programme. Finalement, des enseignants universitaires de ce programme ($n = 4$) ont rempli un questionnaire qualitatif avec questions à développement portant sur leur perception de la pertinence des cours au sein du programme, de l'intérêt et des acquis préalables des étudiants, ainsi que des méthodes pédagogiques ou andragogiques utilisées dans les cours.

3.3 Déroulement

Le tableau 1 donne une vue d'ensemble des principales étapes de la recherche.

Tableau 1
Déroulement de la cueillette de données

| Étape | De | À | Données | Participants |
|--------------------|-----------------|-----------------|-------------------------|--------------|
| Étude pré-terrain | 2012, automne | 2013, printemps | Entrevues de groupe | N = 35 |
| | | 2013, automne | Entrevues individuelles | N = 6 |
| Étude quantitative | 2014, automne | 2015, hiver | Questionnaire | N = 40 |
| Étude qualitative | 2015, printemps | 2015, été | Entrevues | N = 24 |
| Total | | | | N = 105 |

Pour la première étape pré-terrain, une sollicitation par courriel a été envoyée aux cinq directeurs de campus, accompagnée d'une description du projet de recherche. Deux d'entre eux ayant accepté d'agir comme collaborateurs au projet de recherche, leurs campus respectifs ont été ciblés pour le pré-terrain. À partir de leurs recommandations sur les acteurs-clés faisant preuve d'engagement au niveau de leur campus, nous avons invité sur une base volontaire des

participants potentiels. Bien que cette méthode d'échantillonnage puisse limiter les points de vue exprimés, elle répondait bien aux besoins de cette étape visant à mettre en lumière les principaux enjeux. Pour l'étape de collecte quantitative, la direction générale du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick a accepté d'émettre une annonce via courriel aux enseignants, tandis que les directions de campus ont émis quelques rappels pour stimuler le taux de participation ; l'annonce et les rappels des directions étaient toujours accompagnés de l'avis sur une participation libre et volontaire, ainsi que de la description du projet de recherche et de la teneur de l'engagement attendu.

À l'étape des entrevues, chaque directeur de campus a fait circuler une invitation auprès de tous les nouveaux enseignants, lesquels contactaient alors directement l'équipe de recherche pour manifester leur intérêt, sur une base volontaire. Un rendez-vous était ensuite organisé pour la conduite de l'entrevue. La cueillette de données du côté de l'Éducation permanente s'est déroulée de façon parallèle. Les entrevues ont été menées en premier, puis les questionnaires ont été envoyés aux enseignants par le biais de la coordination du programme. Les questionnaires étaient retournés directement à l'équipe de recherche par courriel.

3.4 Considérations éthiques

Tous les participants ont rempli un formulaire de consentement libre et éclairé énonçant les objectifs et la méthodologie de l'étude, précisant que les participants ne bénéficieraient d'aucun avantage, qu'ils pouvaient se retirer en tout temps sans justification et que les données demeureraient confidentielles. Outre le fait d'avoir remplacé le nom des participants par des codes dès la rédaction des verbatims, nous avons aussi éliminé dans les étapes subséquentes toute référence contextuelle pouvant mener à leur identification. Ceci a été réalisé avec une attention particulière sachant que le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick constitue un milieu relativement restreint. Finalement, un rapport de recherche (Barrette et de Champlain, 2017) synthétisant l'ensemble des résultats a été déposé au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick et à l'Éducation permanente de l'Université de Moncton et est disponible à quiconque en fait la demande.

3.5 Méthode d'analyse des données

Les données recueillies lors de l'étape pré-terrain, de même que celles provenant des directions et enseignants de la formation universitaire ont fait l'objet d'une analyse de contenu de façon à mettre en évidence des thématiques qui n'apparaîtraient pas dans notre recension d'écrits, ou qui apporteraient un éclairage nouveau sur leur importance. Les données issues du questionnaire quantitatif ont fait l'objet d'une analyse descriptive, notamment en raison du nombre restreint ($n = 40$) de répondants. Ce qui constitue le cœur de nos données provient des entrevues semi-dirigées et d'explicitation. Ces données ont d'abord fait l'objet d'une analyse thématique fondée sur une catégorisation émanant de notre cadre théorique : acquisition du savoir-enseigner, enjeux identitaires, formation universitaire et intégration professionnelle, avec un souci de permettre l'émergence de nouvelles catégories. C'est d'ailleurs la présence dès le départ et tout au long de l'analyse de ces catégories qui nous permet ici de distinguer l'acquisition du savoir-enseigner de la formation universitaire, tel qu'annoncé dans la problématique.

Cette première étape a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *Transana* qui permet une analyse concomitante des données par plusieurs utilisateurs. Nous avons pu ainsi valider ce premier niveau d'analyse en croisant le regard de trois analystes, soit le chercheur principal et deux assistants. Ce premier niveau d'analyse a ensuite fait place à un deuxième niveau, exécuté par trois chercheurs, qui visait à consolider et préciser les catégories d'analyse du premier niveau, comment certaines se complétaient et comment certaines méritaient d'être distinguées les unes des autres ou d'être fusionnées. Ce second niveau a été ensuite synthétisé de façon à préciser les rapports existants entre les diverses catégories. Ce troisième niveau d'analyse a finalement été mis en relation d'une part avec les verbatims d'entrevues de façon à nous assurer de l'ancrage toujours présent avec les données brutes et, d'autre part, avec les données quantitatives recueillies à l'étape précédente de façon à mettre en évidence les confirmations et les contradictions. Ayant déjà en main des données quantitatives, l'analyse qualitative ne s'est pas intéressée à la récurrence des catégories.

4. Résultats

Les catégories finales résultant du troisième niveau d'analyse se présentent dans deux métacatégories complémentaires, comme le montre la figure 3. D'une part, la métacatégorie de l'acquisition du savoir-enseigner qui se construit à partir des défis rencontrés en enseignement,

des stratégies mises en œuvre et des valeurs de l'enseignant. D'autre part, la métacatégorie de l'identité qui se construit par des pôles de reconnaissance et par un phénomène de réciprocité. Ces deux catégories sont vues comme complémentaires puisque l'acquisition du savoir-enseigner nourrit la construction identitaire de l'enseignant, alors que cette dernière appuie le recadrage des valeurs de l'enseignant dans ce nouveau contexte d'intervention éducative. C'est dans ces allers-retours entre construction de compétence et construction identitaire que s'articule la transition professionnelle autour du moment de l'intervention éducative.

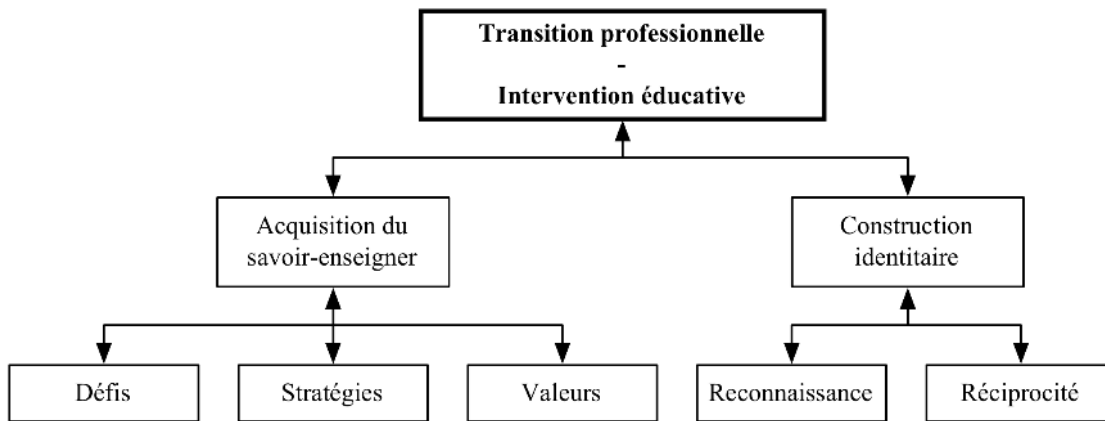


Figure 3. Les catégories de l'analyse

Alors que la littérature soulignait la transition importante vécue par les nouveaux enseignants-praticiens en formation professionnelle et technique-FPT (Balleux, 2006 ; Deschenaux et Roussel, 2010), notre analyse suggère que le phénomène de transition vécu par les enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick soit particulièrement abrupt. En effet, comme on le voit dans le tableau 2, les nouveaux enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick commencent majoritairement à enseigner à temps plein, alors que leur formation universitaire se déroule de façon intensive et concomitante pendant leurs deux premières années d'enseignement. Ceci requiert une prise en charge extrêmement rapide du métier d'enseignement en même temps qu'une appropriation de l'apprentissage en contexte universitaire.

Tableau 2
Statut d'emploi des nouveaux enseignants (cinq ans ou moins) au Collège
communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB)

| Statut d'emploi | Premier emploi comme enseignant au CCNB | | Emploi actuel comme enseignant au CCNB | |
|-----------------------------|--|----------|---|----------|
| | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> |
| Permanent, temps complet | 37,8 | 14 | 48,6 | 18 |
| Permanent, temps partiel | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Terme, temps complet | 13,5 | 5 | 27 | 10 |
| Terme, temps partiel | 5,4 | 2 | 5,4 | 2 |
| Surnuméraire, temps complet | 13,5 | 5 | 0 | 0 |
| Surnuméraire, temps partiel | 13,5 | 5 | 2,7 | 1 |
| Total | 83,7 | 31 | 83,7 | 30 |

Finalement, notons que les verbatims ont été rédigés de façon à reproduire le langage parlé des participants. Les extraits de verbatim sont identifiés par un *P* majuscule suivi du numéro du participant.

4.1 L'acquisition du savoir-enseigner

D'entrée de jeu, les participants considèrent que l'acquisition de l'expertise en enseignement passe moyennement (21,6 % *n* = 8) ou beaucoup (73 % *n* = 27) par la pratique de l'enseignement et l'apprentissage par essai et erreur. Ce développement est majoritairement favorisé par la réflexion sur la pratique (56,8 % *n* = 21) et l'échange avec les collègues (59,5 % *n* = 22). L'acquisition du savoir-enseigner repose ainsi sur trois axes : 1) les défis rencontrés en enseignement, 2) les stratégies et les approches mises en œuvre par l'enseignant et 3) les valeurs de l'enseignant et les processus de valorisation.

4.1.1 Les défis rencontrés en enseignement

Parmi les défis rencontrés, on remarque d'abord celui de devoir démontrer sa compétence au niveau de la discipline enseignée : « l'étudiant s'attend que tu vas lui montrer la bonne manière, pis tu ne peux pas arriver là pis manquer ta shot [...] ça ne parait pas bien » (P29). En même temps, l'enseignant doit aussi composer avec une certaine nonchalance : « ça ne leur dérange pas,

ils ne passent pas, mais ça ne leur dérange pas. Je crois que c'est ça mon plus gros défi en tant qu'enseignant » (P29). Entre ces deux pôles, l'enseignant doit également réaliser le besoin d'encadrement des apprenants adultes et trouver la façon d'y arriver : « même si c'est des étudiants adultes, il y a encore besoin d'une structure [...]. Ça a été un défi dans ma première année d'enseignement » (P32).

À priori, il s'agit d'adultes considérés comme autonomes. Or, certains étudiants ont des difficultés d'apprentissage (manque d'attention, manque d'organisation, manque d'assiduité), ou dans les cas les plus graves, des problèmes de santé mentale. Finalement, en plus de tenter d'équilibrer les exigences de l'école avec celles du monde du travail, il faut ajouter de grands écarts d'âges entre les étudiants, alors que les classes « multiculturelles » se font aussi de plus en plus fréquentes : « je dirais que mon plus gros défi dernièrement c'est les étudiants internationaux. Ouf, ça j'ai beaucoup beaucoup, beaucoup de difficulté » (P27).

4.1.2 Les stratégies et les approches mises en œuvre par l'enseignant

Les répondants fondent très majoritairement leur pratique enseignante sur, d'une part, des ressources didactiques (62,2 % $n = 23$) et des ressources techniques qui éclairent les notions enseignées (73 % $n = 27$) et, d'autre part, les normes (83,8 % $n = 31$), les expériences (59,2 % $n = 33$) et l'éthique (91,9 % $n = 34$) de leur profession.

En tant qu'enseignants, plusieurs misent sur une approche motivante : « le devoir de l'enseignant c'est de donner la soif d'apprendre [...]. Ensuite, le restant va se faire tout seul » (P54). Certains utilisent l'humour, d'autres, une approche *donnant-donnant* fondée sur le respect et l'échange, mais on retrouve généralement une attitude en deux temps : « mais quand c'est le temps de travailler, on travaille, quand c'est le temps de s'amuser, on s'amuse » (P21). Néanmoins, cette évolution repose en grande partie sur le développement de la confiance en soi en tant qu'enseignant : « confiance que j'avais pas pis faire semblant que j'étais correcte pis travailler des soirs jusqu'à minuit-1h » (P44). Pour ce participant, cela suppose « un côté émotionnel qu'on a besoin [...] d'un accompagnement » (P44).

En tant que professionnels d'un métier, cette expérience et les liens qu'ils peuvent faire avec le marché du travail rendent l'enseignement plus efficace : « elle sait de quoi elle parle, elle sait où elle s'en va » (P31) ; et ils contribuent aussi à bâtir leur confiance et à valoriser leurs

erreurs plutôt qu'avoir le besoin de paraître parfait. D'autre part, c'est aussi ce qui leur permet de prendre un certain recul face aux attentes du milieu scolaire. Lors de sa première année, un participant voulait « qu'ils soient tous soudeurs » alors qu'il pense maintenant que « ce n'est pas tout le monde qui est fait pour être soudeur » (P29).

4.1.3 Les valeurs et les processus de valorisation

Au-delà des défis et des stratégies de chacun, l'enseignant doit pouvoir en arriver à valoriser son expérience de métier et à valoriser la spécificité andragogique de son enseignement : « mais ici c'est pas pareil, l'andragogie c'est pas la même chose que la pédagogie. Enseigner aux adultes c'est vraiment une chose qu'est... qu'est belle » (P42). Pour y arriver, l'intégrité et l'honnêteté sont considérées comme plus importantes que les résultats académiques, tout comme il est nécessaire de valoriser l'effort.

4.2 Construction identitaire

La construction identitaire de ces experts de métier en voie de devenir des enseignants repose majoritairement sur trois pôles de reconnaissance : 1) le professionnel-enseignant, 2) l'étudiant et 3) les valeurs et les normes du métier. Cette triple reconnaissance opère selon un processus de réciprocité.

4.2.1 Les pôles de la reconnaissance

La reconnaissance du professionnel-enseignant qui s'est d'abord construite par son engagement dans son métier, par le regard posé sur lui par les gens du métier, en vient progressivement à passer par la réussite et la réputation de ses étudiants en milieu de travail et par la reconnaissance de ses étudiants : « ma responsabilité c'est de préparer les jeunes pour le marché du travail » (P42) et lorsque les étudiants vont travailler « ma réputation aussi comme individu, même comme enseignant ou fonctionnaire du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick-CCNB va avec eux-autres » (P42). De plus, l'identité professionnelle va aussi s'affirmer par les transferts de savoir-être issus du métier, notamment par son savoir-faire en situation pratique (atelier, stage) et pour la discipline en classe (être entrepreneur, superviseur) : « que tu gères du personnel ou que tu gères des étudiants, c'est pas mal semblable » (P22).

Ensuite, il y a un passage important pour l'enseignant lorsqu'il reconnaît les difficultés des étudiants : « une étudiante qui a fait son cours sur 3 ans au lieu de 2 qui avait un trouble d'apprentissage pis qui a eu beaucoup de difficulté en première pis en deuxième » (P32), mais qui a tout de même réussi. Mener l'étudiant à l'emploi malgré les embûches permet ainsi de se reconnaître comme enseignant.

Finalement, c'est aussi la reconnaissance des exigences et des normes du marché du travail qui permet cette double reconnaissance de l'étudiant et de soi-même comme enseignant, qui permet de se positionner comme gardien des valeurs du métier :

Les choses sont que les jeunes arrivent ici avec des béquilles. Moi je les laisse pas entrer dans ma classe avec des béquilles [...], mais je leur dis ben, j'vais pas te traiter différent des autres. Non. Ici tu vas gagner à ton propre compte. Moi j'vais pas rien faire pour toi. J'vais t'aider quand tu vas me montrer à moi que tu veux t'aider. [...] que tu dises que j'sois méchant avec toi ou que tu sortes sur le marché du travail... crois-tu que ton employeur va accepter que tu peux pas faire les choses ? [...] Sois honnête, dis-moi qu'est-ce que c'est [...] je vais te dire la réalité mon ami, y va te dire byebye. Tu vas t'en aller chez vous. Donc ici tu vas arrêter de faire ça pi ici tu vas travailler. [...] Es-tu correct avec ça ? (P42)

4.2.2 La réciprocité

Chacun de ces pôles de reconnaissance implique une certaine réciprocité. La reconnaissance de l'étudiant par l'enseignant implique une reconnaissance de l'enseignant par l'étudiant. Ceci est particulièrement vrai lorsque l'étudiant apprend au professionnel à devenir un enseignant tandis que l'enseignant apprend à l'étudiant à devenir un professionnel :

J'essaye de faire des jokes pis si je peux bâtir une relation avec mes étudiants où on est rendu à un niveau où on peut se taquiner respectueusement [...] j'ai réussi. Parce qu'ils se sentent confortables avec moi et on est là tous ensemble [...] y'a personne de parfait, on grandit ensemble [...] moi je grandis comme enseignant pis eux comme étudiants pis on est là pour s'entraider (P27).

Toutefois, cette réciprocité se négocie majoritairement à travers les attitudes et les comportements qui sont attendus dans le milieu de travail, de sorte que leur adoption par les étudiants constitue, d'une certaine façon, un critère de réussite.

5. Discussion

L'acquisition du savoir-enseigner à travers un processus de transition professionnelle qui se cristallise dans des situations et dans un *moment* (Lefebvre, 2010) d'intervention éducative constitue certes un processus complexe qu'il convient de modéliser pour comprendre. La modélisation qui suit, par juxtaposition de triangles, est inspirée de Nolin (2009).

Le professionnel-enseignant qui construit son moment d'intervention éducative est lui-même en processus d'autoformation, dont l'intensité est accentuée par le processus de transition (Galvani, 2004; Lesourd, 2009). Cette rencontre constitue certes un point de départ pour envisager le travail transdisciplinaire de synthèse des différents niveaux d'abstraction en jeu, mais ne permet pas d'entrer dans le moment de l'intervention éducative en tant que tel. La didactique professionnelle propose de considérer le développement de la compétence en fonction de la situation (Pastré, 2011). Mais au tout début de son intégration, alors que le nouvel enseignant prend conscience des enjeux propres à l'enseignement, celui-ci n'est encore que peu en mesure de faire les ponts avec son expérience professionnelle. Comme le montre la figure 4, le nouvel enseignant a une certaine conscience de son identité d'enseignant, une certaine vision de qui sont les apprenants et commence également à prendre connaissance du programme de formation, mais les liens avec les savoirs informels issus de son expérience, en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être demeurent à être construits.

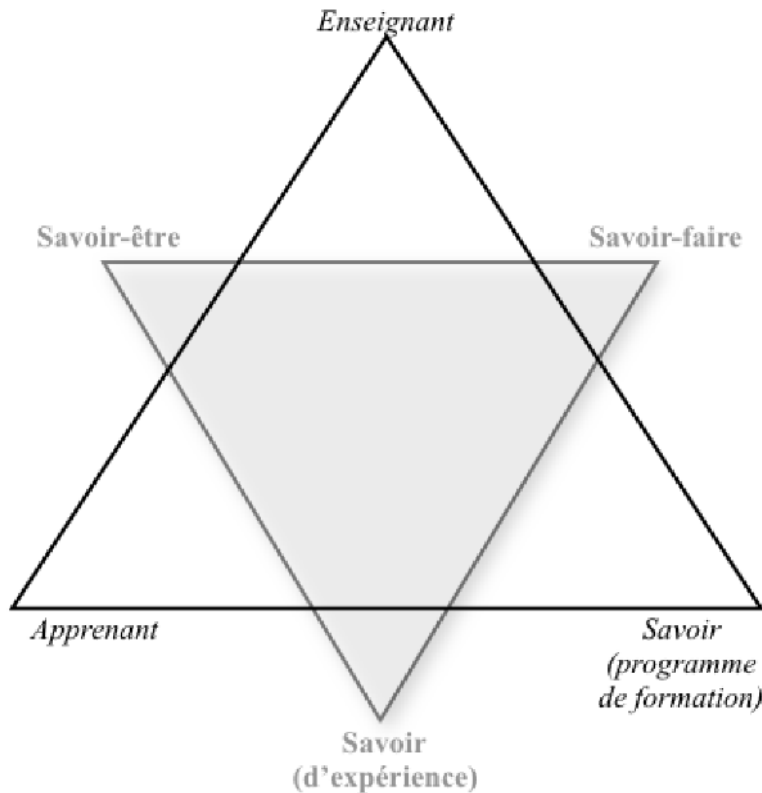


Figure 4. Le triangle pédagogique (Houssaye, 2015) et les composantes de la compétence (Jonnaert et coll., 2004)

Puis, par le biais de l'intervention éducative, le nouvel enseignant va commencer à faire des allers-retours entre son identité de nouvel enseignant et son identité de professionnel accompli. Une partie de son savoir-enseigner provient du nouvel environnement scolaire, mais une partie provient aussi d'éléments informels de son expérience qu'il est en mesure de valider ou d'adapter en fonction de ses expériences d'enseignement, par essais et erreurs. C'est en ce sens qu'on peut parler à la figure 5 du nouvel enseignant comme d'un sujet en transition, puisqu'il est dorénavant investi dans un travail de tri et d'appropriation de ses savoirs d'expériences informels et est ainsi

en mesure de se voir comme sujet, dans ses forces et ses défis. Dans le même ordre d'idées, l'apprenant idéalisé devient lui aussi progressivement sujet, un adulte certes, mais un adulte en développement, avec ses forces et ses défis. Le nouvel enseignant commence aussi à davantage élaborer des ponts entre les contextes professionnels et les contextes d'apprentissage.

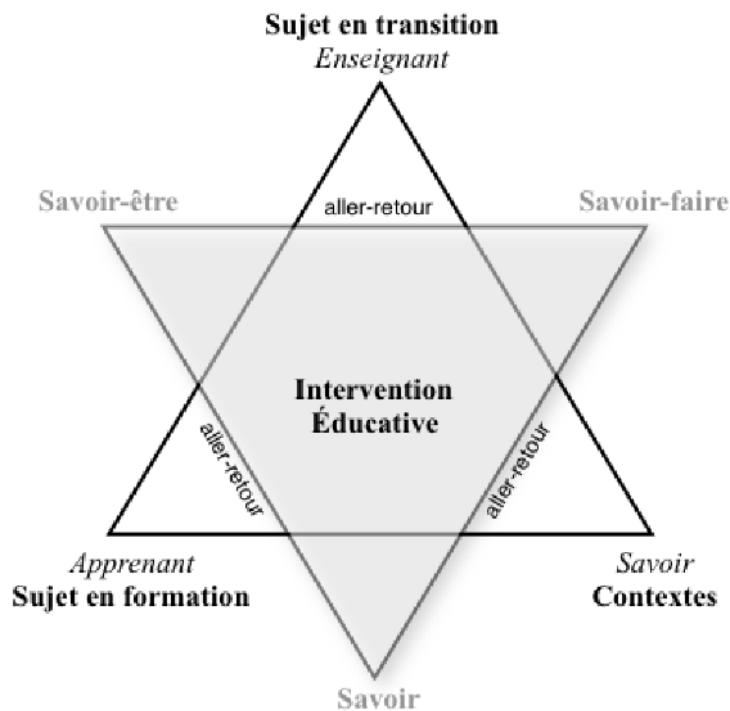


Figure 5. Les composantes de la compétence dans l'intervention éducative

Ces allers-retours débouchent alors progressivement sur une transdisciplinarité (Nicolescu, 1996) de l'intervention éducative en formation professionnelle, comme le montre la figure 6. Le professionnel-enseignant applique, par un jeu de réciprocité, le principe du tiers inclus pour s'approprier une pratique intégrant divers niveaux de réalité. D'une part, le nouvel enseignant se fait d'abord reconnaître par son savoir-faire disciplinaire auprès de ses élèves, mais en vient à se

faire reconnaître dans sa communauté professionnelle au moyen du savoir-faire de ses élèves. D'autre part, le nouvel enseignant qui utilise son savoir-être développé en situation professionnelle pour se positionner auprès de ses élèves en vient à développer un savoir-être à partir des difficultés de ses élèves qu'il doit accompagner. Finalement, on a aussi constaté que des enseignants développent des situations d'apprentissage dans un contexte réel, au service de la communauté.

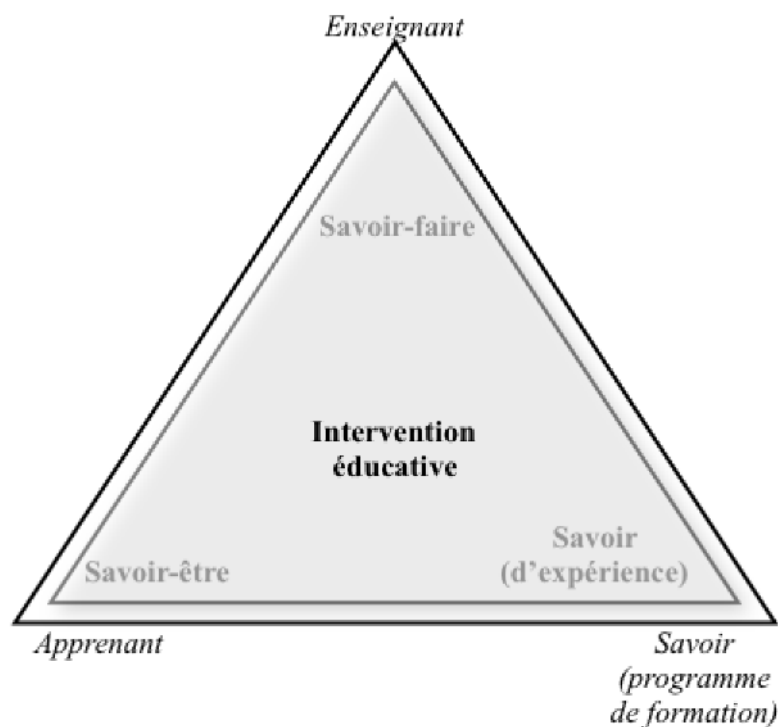


Figure 6. Transdisciplinarité de l'intervention éducative en formation professionnelle

C'est dans cet espace transdisciplinaire, alliant développement professionnel, construction identitaire et réciprocité, que s'opère la transition du professionnel-enseignant.

Comme on le voit, nos résultats se situent en continuité avec la littérature en ce qui a trait à l'ampleur du défi que constitue l'entrée en formation professionnelle et technique (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2010) de même qu'aux enjeux identitaires qui y sont inhérents (Perez-Roux, 2010, 2011). Même dans le contexte spécifique de la formation professionnelle, le phénomène de transition propre au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick s'avère être particulièrement abrupt. Nos résultats confirment également l'importance des savoirs informels (Barrette, 2008, 2011) en formation professionnelle et technique. Toutefois, le fait d'analyser le *moment* (Lefebvre, 2010) de l'intervention éducative dans ce contexte fait apparaître une dynamique particulière, un travail constant d'articulation de multiples contextes menant à une perspective transdisciplinaire de la formation (Nicolescu, 1996). Ceci nous apparaît particulièrement intéressant, puisque la transdisciplinarité en éducation et en formation a toujours été associée d'abord avec une vision humaniste, voire transpersonnelle (Paul et Pineau, 2005), alors que nous lui trouvons une pertinence dans le champ de la formation professionnelle, laquelle favorise les approches plus pragmatiques.

6. Conclusion

Nous nous sommes intéressés aux processus d'acquisition du savoir-enseigner et de construction identitaire chez les nouveaux enseignants du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, tout en mettant entre parenthèses les contributions de la formation universitaire et des mécanismes d'intégration professionnelle. La recherche fut conduite de 2012 à 2015 auprès de 67 participants (enseignants et personnel cadre), au moyen d'un dispositif mixte progressif, alternant des méthodes qualitatives et quantitatives et élaborant chaque étape à partir des résultats de la précédente. L'objectif visait à comprendre comment les moments d'intervention éducative permettent aux enseignants en formation professionnelle et technique d'opérer la transition entre le savoir professionnel et le savoir-enseigner, afin d'éclairer l'intervention éducative comme travail de contextualisation par des acteurs éducatifs en processus de transition. Nous avons ainsi tenté de prendre en compte les différents niveaux impliqués tant par la compétence professionnelle que par les différents contextes qui définissent la transition de ces professionnels-enseignants. Il apparaît ainsi que l'acquisition du savoir-enseigner et la transition professionnelle constituent un travail transdisciplinaire qui se cristallise dans l'intervention éducative, puisqu'on y retrouve les trois éléments définis par Nicolescu (1996) : la complexité (des différents

contextes), les niveaux de réalités multiples (savoir formel et informel, savoir-faire et savoir-être) et le principe du tiers inclus (le professionnel-enseignant est à la fois expert et novice, un sujet en transition et un sujet en formation). L'analyse des résultats nous permet de proposer quelques modélisations, pour aboutir à celle de la « transdisciplinarité de l'intervention éducative » : l'enseignant en formation professionnelle et technique est un sujet en transition composant un équilibre entre le point de vue du sujet en formation et les multiples contextes qui définissent les objets d'apprentissage ; dans une logique de tiers inclus, les allers-retours entre les composantes de la compétence professionnelle composent un espace transdisciplinaire de développement professionnel, de construction identitaire et de réciprocité.

Il est impossible d'affirmer s'il s'agit là d'un résultat de l'intensité particulière de la transition propre au contexte néobrunswickois, puisque nous manquons de points de comparaison. Par ailleurs, l'accent mis sur le moment de l'intervention éducative n'a pas permis d'explorer les autres composantes à l'œuvre dans ces processus. Il serait donc pertinent de conduire une étude similaire et comparative dans des contextes variés tout comme il serait intéressant de mettre le modèle développé à l'épreuve d'autres contextes d'intervention.

ENGLISH TITLE—The acquisition of teaching skills by new teachers in professional and technical training: understanding the moment of educational intervention

SUMMARY—Teachers in professional and technical training usually live a hard period of professional transition during their beginning of teaching. We have tried to show how the educational intervention from beginning teachers of the *Collège communautaire du Nouveau-Brunswick* results from a work of dialectization of a set of contexts: educational, professionals and personals. We adopted a mixed methodology using quantitative inquiry and qualitative interviews across the five campuses of the *Collège communautaire du Nouveau-Brunswick*. Our results show the teacher as a subject in transition, trying to reach a state of balance between the subject in formation and the many contexts through which he evolves. His professional transition is articulated through back and forth movements between skill development and identity construction, surrounding the moment of educative intervention. We thus propose a model of this articulation that could be used to analyze educational intervention in its situational perspective.

KEYWORDS—professional training, teaching skills, new teachers, educational intervention, moment.

TÍTULO—Adquisición del *saber enseñar* de nuevos formadores de formación profesional y técnica: comprender el momento de la intervención educativa

RESUMEN—Los formadores de formación profesional y técnica viven, generalmente, un período importante de transición profesional durante su entrada a la enseñanza. Nuestro trabajo intenta mostrar cómo la intervención educativa de los nuevos formadores del *Collège* comunitario de Nuevo Brunswick emerge de un trabajo de dialéctica de un conjunto de contextos escolares, profesionales y personales. Adoptamos una metodología mixta conjugando un método de encuesta cuantitativo y entrevistas cualitativas desarrolladas en los cinco campus del *collège*. Nuestros resultados muestran al formador como un sujeto en transición que elabora un equilibrio entre el punto de vista del sujeto en formación y los múltiples contextos donde éste evoluciona. Su transición profesional se articula en los vaivenes entre la construcción de competencia y la construcción de identidad, alrededor del momento de la intervención educativa. En este sentido, proponemos una modelización de esta articulación que puede servir para analizar la intervención educativa desde su perspectiva situacional.

PALABRAS CLAVE—formación profesional, *saber enseñar*, nuevos formadores, intervención educativa, momento.

7. Références

- Abélès, M. (2002). Le terrain et le sous-terrain. Dans C. Ghasarian et M. Abélès (dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (p. 35-43). Paris, France : Armand Colin.
- Balleux, A. (2006). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriéologie*, 10(4), 603-627.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation*, (11), 55-66.
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/1596/>
- Barrette, J. (2011). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227-255.

- Barrette, J., de Champlain, Y., Labelle, J., Bourque, J., Savoie-Zajc, L., Boudreau, P. et Arseneault, B. (2015). *La coopération en contexte de transition professionnelle*. Paris, France : Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187871/document>
- Barrette, J. et de Champlain, Y. (2017). *Transition professionnelle, savoir professionnel et « savoir enseigner » chez l'enseignant du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick : Impacts de la formation universitaire en andragogie et du soutien en emploi sur la transmission à l'étudiant-futur-professionnel* (Rapport de recherche). Collège communautaire du Nouveau-Brunswick et Éducation permanente de l'Université de Moncton. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/10540/>
- Beucher, C. et Balleux, A. (2010). L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 3-8. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1017457ar>
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris, France : Seuil.
- de Champlain, Y. (2011). Articuler son histoire de moment en moment. Dans P. Galvani, *Moments de formation et de mise en sens de soi* (p. 97-110). Paris, France : L'Harmattan.
- Castoriadis, C. (2006). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, France : Seuil.
- Collège communautaire du Nouveau-Brunswick. (2012). *Rapport annuel 2011-2012*. Moncton, Canada : CCNB.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 92-108.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, (11), 15-26.
- Galvani, P. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interactions*, 8(2), 95-121.
- Goffman, E. (1996). *La présentation de soi*. La mise en scène de la vie quotidienne (1). Paris, France : Minit.

- Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696. Repéré à <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition). Saint-Laurent, Québec : Renouveau pédagogique.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Lefebvre, H. (2010). *La somme et le reste*. Paris, France : Economica.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique*. Longueuil, Québec : Groupéditions Éditeurs.
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition : éducation et tournants de vie*. Paris, France : Anthropos.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : Manifeste*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Nolin, D. (2009). *L'art comme processus de formation de soi*. Paris, France : L'Harmattan.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Paul, P. et Pineau, G. (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 83-101. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1017462ar>
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, (11), 39-54.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre : pour une philosophie de l'enseignement*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Statistiques Canada. (2011). *La population canadienne en 2011 : effectifs et croissance démographique*. Récupéré de <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-310-x/98-310-x2011001-fra.cfm>

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*.

Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.

Vermersch, P. (2015). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

Correspondance

de_champlain.yves@uqam.ca

johanne.barrette@uqo.ca

michel.lacasse.1@ulaval.ca

Contribution des auteurs

Yves de Champlain : 50 %

Johanne Barrette : 30 %

Michel Lacasse : 20 %

Ce texte a été révisé par : Sébastien Roy

Texte reçu le 14 avril 2017

Version finale reçue le : 15 janvier 2018

Accepté le : 26 janvier 2018